



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

ΤΙΤΛΟΣ

**Σχολικός εκφοβισμός και προγράμματα παρέμβασης
στη σχολική τάξη και το σπίτι.**

ΚΑΡΑΤΣΙΝΙΔΟΥ ΕΥΔΟΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΖΥΓΟΥΡΗΣ

ΒΑΘΜΙΔΑ: Π.Δ. 407

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ

ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΤΖΙΑΛΛΑΣ - ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

Λαμία 11/07/2023

«Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις ⁽¹⁾, που προβλέπονται από της διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

1. Δεν παραθέτω κομμάτια βιβλίων ή άρθρων ή εργασιών άλλων αυτολεξεί **χωρίς να τα περικλείω σε εισαγωγικά** και χωρίς να αναφέρω το συγγραφέα, τη χρονολογία, τη σελίδα. Η αυτολεξεί παράθεση χωρίς εισαγωγικά χωρίς αναφορά στην πηγή, είναι λογοκλοπή. Πέραν της αυτολεξεί παράθεσης, λογοκλοπή θεωρείται και η παράφραση εδαφίων από έργα άλλων, συμπεριλαμβανομένων και έργων συμφοιτητών μου, καθώς και η παράθεση στοιχείων που άλλοι συνέλεξαν ή επεξεργάσθηκαν, χωρίς αναφορά στην πηγή. Αναφέρω πάντοτε με πληρότητα την πηγή κάτω από τον πίνακα ή σχέδιο, όπως στα παραθέματα.
2. Δέχομαι ότι η αυτολεξεί **παράθεση χωρίς εισαγωγικά**, ακόμα κι αν συνοδεύεται από αναφορά στην πηγή σε κάποιο άλλο σημείο του κειμένου ή στο τέλος του, είναι αντιγραφή. Η αναφορά στην πηγή στο τέλος π.χ. μιας παραγράφου ή μιας σελίδας, δεν δικαιολογεί συρραφή εδαφίων έργου άλλου συγγραφέα, έστω και παραφρασμένων, και παρουσίασή τους ως δική μου εργασία.
3. Δέχομαι ότι υπάρχει επίσης περιορισμός στο μέγεθος και στη συχνότητα των παραθεμάτων που μπορώ να εντάξω στην εργασία μου εντός εισαγωγικών. Κάθε μεγάλο παράθεμα (π.χ. σε πίνακα ή πλαίσιο, κλπ), προϋποθέτει ειδικές ρυθμίσεις, και όταν δημοσιεύεται προϋποθέτει την άδεια του συγγραφέα ή του εκδότη. Το ίδιο και οι πίνακες και τα σχέδια
4. Δέχομαι όλες τις συνέπειες σε περίπτωση λογοκλοπής ή αντιγραφής.

Ημερομηνία: 11...../..07.../2023.....

Η Δηλούσα

•

(1) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.»



UNIVERSITY OF
THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

DEPARTMENT OF COMPUTER SCIENCE & TELECOMMUNICATIONS

**School bullying and intervention programs
in the classroom and at home.**

KARATSINIDOU EVDOKIA

FINAL THESIS

ADVISOR

NIKOLAOS ZYGOURIS

POSITION: P.D. 407

CO ADVISOR

TZIALLAS GRIGORIOS–DIMITROU GEORGIOS

LAMIA 11/07/2023

Περίληψη

Ο εκφοβισμός είναι ενέργεια αλλά και αποτέλεσμα ενέργειας. Σημαίνει δηλαδή ότι μπορεί κάποιος να φοβερίζει και κάποιος να φοβερίζεται και άρα να νιώθει φόβο και να ζει κάτω από καθεστώς φοβέρας. Όπως και αν είναι πάντως τα αποτελέσματα του εκφοβισμού είναι αρνητικά και για αυτούς βεβαίως που εκφοβίζονται αλλά είναι το ίδιο αρνητικά και για αυτούς που εκφοβίζουν.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και γεγονότα εκφοβισμού δεν είναι ούτε καινούργια, ούτε άγνωστα σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι τόσο παλαιά όσο και η ανθρώπινη παρουσία και ιστορία. Είναι φαινόμενο το οποίο παρουσιάζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Όταν όμως αυτό εκδηλώνεται στο χώρο των σχολείων και μαθητές, δηλαδή παιδιά, εκφοβίζουν μαθητές, δηλαδή άλλα παιδιά, τότε το θέμα καθίσταται εξόχως επικίνδυνο και προβληματικό. Αυτό γιατί τα παιδιά στις ευαίσθητες ηλικίες που βρίσκονται, εάν δεν αντιμετωπισθεί το θέμα των περιπτώσεων εκφοβισμού, πληγώνονται, τραυματίζονται και οι συνέπειες είναι αρνητικές για τα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειές τους αλλά και για το κοινωνικό σύνολο.

Οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις στην αντιμετώπιση του φαινομένου αφορούν όλους. Την επίσημη πολιτεία, την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους γονείς, την οικογένεια η οποία είναι ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό είναι απόλυτα κατανοητό το ενδιαφέρον που δείχνει η παγκόσμια κοινότητα και κάθε κράτος χωριστά τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η βιβλιογραφία αναφέρει πλήθος ερευνών που έχουν γίνει, διαπιστώσεις, συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών αλλά και προτάσεων, προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν προταθεί, έχουν εφαρμοστεί στην πράξη με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία.

Αυτό το οποίο συνεχίζει να υπάρχει είναι το ίδιο το φαινόμενο αλλά και συνέχεια της προσπάθειας πρόληψης και μείωσής του.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πρόγραμμα παρέμβασης.

Summary

Bullying is both an action and an action result. In other words, it means that someone can bully and someone can be bullied and therefore feel fear and live under a regime of fear. However, the effects of bullying are negative for those who are bullied, of course, but they are just as negative for those who bully. The phenomenon of bullying and bullying events are neither new nor unknown worldwide. It is as old as human presence and history. It is a phenomenon that occurs in all aspects of human life and human activities. But when this manifests itself in the school premises and students, i.e. children, bully students, i.e. other children, then the issue becomes extremely dangerous and problematic. This is because children at the sensitive ages they are in, if the issue of bullying is not addressed, are hurt, injured and the consequences are negative for the children themselves, their families and for society as a whole.

The responsibilities and obligations in dealing with the phenomenon concern everyone. The official state, the educational community but also the parents, the family which is the first agent of socialization of the child.

Within this context, the interest shown by the global community and each state separately in both the prevention and the treatment of the phenomenon is completely understandable. The literature mentions a number of investigations that have been carried out, findings, conclusions that have been drawn based on the results of the investigations as well as proposals, intervention programs that have been proposed, have been implemented in practice with greater or lesser success.

What continues to exist is the phenomenon itself but also a continuation of the effort to prevent and reduce it.

Key words: school bullying, intervention program.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή

Κεφάλαιο 1ο

Αποσαφήνιση της έννοιας

Κεφάλαιο 2ο

Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Κεφάλαιο 3ο

Οι εμπλεκόμενοι

Κεφάλαιο 4ο

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων

Κεφάλαιο 5ο

Οι συνέπειες του φαινομένου

Κεφάλαιο 6ο

Η έρευνα

Κεφάλαιο 7ο

Προγράμματα παρέμβασης

Συμπεράσματα

Βιβλιογραφία

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ο χώρος ο οποίος σε διεθνές επίπεδο έχει σημαντικό ρόλο και συντελεί στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Η εκπαίδευση, ως θεσμός, και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, είναι ένας από τους βασικότερους τομείς για τους οποίους η επίσημη πολιτεία φροντίζει ή οφείλει να φροντίζει ώστε να οργανώνεται και να λειτουργεί με τρόπους και μεθόδους που στηρίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και προετοιμάζουν τους πολίτες του 21^{ου} αι. εξοπλίζοντάς τους, όχι μόνο με γνώσεις αλλά και με τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζεται ο πολίτης.

Η επίτευξη των στόχων αυτών προϋποθέτει τη συμμετοχή και την συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή της πολιτείας, των εκπαιδευτικών αλλά και της οικογένειας.

Με τον τρόπο αυτόν χρειάζεται να προσεγγισθεί και το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού που δεν είναι φαινόμενο των τελευταίων χρόνων αλλά υπάρχει σε διεθνές επίπεδο, έχει παρατηρηθεί και έχει καταγραφεί από ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μέσα από τις έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι συνέπειες είναι άκρως αρνητικές και για τη διαδικασία της μάθησης αλλά και για την ανάπτυξη των μαθητών σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού έχουν σημειωθεί και καταγραφεί σε σχολεία στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς και οι έρευνες που έχουν γίνει ασχολήθηκαν με τις μορφές με τις οποίες αυτό εκδηλώνεται, τις συνέπειες που έχει, με τις απόψεις που οι μαθητές εκφράζουν μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Παράλληλα όμως στο σχολικό περιβάλλον αλληλοεπιδρούν εκπαιδευτικοί και γονείς οι οποίοι χρειάζεται και αυτοί να γνωρίζουν, να συνεργάζονται και από κοινού να προσπαθούν σωστά για την πρόληψη του φαινομένου.

Οι χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής αλλά και άλλες χώρες διεθνώς εκδηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή

προγραμμάτων που στόχο έχουν την πρόληψη και διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, προγράμματα που συντελούν στο να γίνουν οι μαθητές ικανοί να επιλύουν μόνοι τους τις συγκρούσεις, να συμμετέχουν σε ομάδες, στο να λαμβάνουν αποφάσεις και να έχουν θετική στάση απέναντι στην ζωή. Τα προγράμματα αυτά συγκροτούνται με τρόπο ώστε να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να προωθούν την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εργασία αυτή έχει θέσει ως στόχο να προσεγγίσει, να διερευνήσει και να μελετήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τα προγράμματα παρέμβασης τα οποία υλοποιήθηκαν στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Η προσέγγιση έγινε μέσα από βιβλιογραφική μελέτη. Η βιβλιογραφική έρευνα στηρίχθηκε σε επιστημονικά περιοδικά και τα άρθρα τα οποία μελετήθηκαν αφορούν στοιχεία που υπάρχουν τόσο για την Ελλάδα όσο και για άλλες χώρες.

Διαπιστώθηκε ότι στη χώρα μας η έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί και παράλληλα ότι συμμετέχει σε διεθνή δίκτυα που ασχολούνται με το θέμα.

Η εργασία χωρίζεται σε επτά Κεφάλαια.

Στο πρώτο Κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά και αποσαφηνίζεται η έννοια του σχολικού εκφοβισμού.

Στο δεύτερο Κεφάλαιο αναλύονται οι μορφές που έχει ο σχολικός εκφοβισμός, τα χαρακτηριστικά της κάθε μορφής και το πώς αυτές εκδηλώνονται.

Στο τρίτο Κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στα περιστατικά του εκφοβισμού και προσεγγίζονται ο θύτης, το θύμα αλλά και εκείνοι που παρευρίσκονται και ο ρόλος τους.

Στο τέταρτο Κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της οικογένειας στον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού καθώς και την ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσής τους προκειμένου μέσα από τη γνώση να υιοθετήσουν τους κατάλληλους τρόπους προσέγγισης του φαινομένου.

Στο πέμπτο Κεφάλαιο αναλύονται οι συνέπειες που έχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Στο έκτο Κεφάλαιο γίνεται καταγραφή των διαφόρων ερευνών που έχουν γίνει σε διεθνές αλλά και πανελλαδικό επίπεδο και ανιχνεύτηκαν μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα που διενεργήσαμε.

Στο έβδομο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα Προγράμματα παρέμβασης που έχουν σχεδιασθεί, υλοποιηθεί σε Ελλάδα και διεθνώς και στα αποτελέσματα που αυτά είχαν.

Ακολουθεί η παράθεση των συμπερασμάτων που παρήχθησαν από την έρευνα που προηγήθηκε και η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της Βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε για την συγγραφή της.

Κεφάλαιο 1ο

1.1. Αποσαφηνίσεις εννοιών

Είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του όρου προκειμένου να μπορέσει να προσεγγισθεί και να μελετηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι χρησιμοποιούνται διάφορες έννοιες για τον προσδιορισμό του όρου, έννοιες όπως είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά, η επιθετικότητα, η αποκλίνουσα συμπεριφορά, η εγκληματική, η παραβατική συμπεριφορά. Πέντε είναι οι παράγοντες οι οποίοι δυσκολεύουν την οριοθέτηση του φαινομένου και αυτοί είναι οι εξής: α) το γεγονός ότι πρόκειται για πολύπλοκο φαινόμενο, β) η διερεύνησή του αποτελεί αντικείμενο διάφορων επιστημών, όπως είναι η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, γ) ο ρόλος που παίζει στην εκδήλωση του φαινομένου το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει αφού υπάρχει το ενδεχόμενο κάποια συμπεριφορά που σήμερα εκλαμβάνεται ως παραβατική παλιότερα να μην ήταν, δ) η ηλικιακή φάσης ανάπτυξης στην οποία βρίσκεται το παιδί αφού διαφορετικά αξιολογείται μια πράξη που γίνεται από ένα νήπιο, διαφορετικά από ένα παιδί ή έναν έφηβο και ε) ο θεωρητικός τρόπος με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση του φαινομένου (Θάνος, 2012).

Αρχικά θα προσεγγίσουμε και θα ορίσουμε εννοιολογικά την έννοια της βίας αφού ο εκφοβισμός εμπεριέχει την έννοια αυτή και στη συνέχεια θα καταγράψουμε τα σχετικά με την εκδήλωσή της στο χώρο του σχολείου και ειδικότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, την πορεία του μέσα στο χρόνο.

Βία: εννοιολογική προσέγγιση

Η βία είναι όρος πολύ γνωστός στα άτομα και τις κοινωνίες αφού αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές σε κάθε κοινωνία και κάθε

εποχή. Αυτό που διαφέρει είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά κάποιος στην εκδήλωση της βίας εναντίον του.

Ο όρος *βία*, σύμφωνα με το Λεξικό του Μανόλη Τριανταφυλλίδη σημαίνει πίεση ψυχική ή υλική που ασκεί κάποιος σε κάποιον άλλο για να του επιβάλλει τη θέλησή του. Ετυμολογικά συνδέεται με το ρήμα βιάζω που σημαίνει πιέζω, αναγκάζω κάποιον να κάνει αυτό που εγώ θέλω χρησιμοποιώντας σωματική, υλική ή και πνευματική δύναμη.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1985 ορίζει ότι: «σε κάθε πράξη ή παράλειψη η οποία βλάπτει την ζωή, τη φυσική ή ψυχολογική ακεραιότητα ή την ελευθερία ενός προσώπου υπάρχει βία η οποία βλάπτει σοβαρά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του» (Αρτινοπούλου & Μαργανάς, 1996).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O), ορίζει τη βία ως «εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επηρεαζόμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού του ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη πιθανότητα τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βίας, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης» (WHO, 1999).

Οριοθετώντας κοινωνικά τη βία διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να κατανοηθεί και ίσως και να προσεγγισθεί επιστημονικά με την άποψη που διατυπώνεται να επισημαίνει ότι η βία συγκροτείται από δραστηριότητες εγκληματικής μορφής και κατά συνέπεια αυτό που τη χαρακτηρίζει είναι η χρήση δύναμης που απαγορεύεται από το νόμο (Bourdieu et al., 2000). Ειδικότερα ο Bourdieu θεωρεί ότι η συμβολική βία είναι «η επιβολή τρόπων σκέψης και αντίληψης επί κυριαρχούμενων δρώντων, οι οποίοι στη συνέχεια εκλαμβάνουν μία κοινωνική ευταξία ως δικαιολογημένη ή ως ορθή». Η συμβολική βία δηλαδή βοηθά στο να υιοθετούνται εκείνα τα στοιχεία τα οποία συντελούν στη συνέχεια των στοιχείων με τα οποία ενεργούν οι κυρίαρχοι. Ακολουθώντας αυτοί που κυριαρχούνται θεωρούν πως αυτά που επικρατούν είναι σωστά και σε κάποιες περιπτώσεις η συμβολική βία μπορεί να είναι ισχυρότερη από τη σωματική αφού υπεισέρχεται στους τρόπους ενεργειών αλλά ακόμη και στον τρόπο σκέψης και έτσι επιβάλλεται η νομιμοποίηση αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα άτομα αποδέχονται τις δομές και τις ιεραρχίες που υπάρχουν στις κοινωνίες και τα περιβάλλοντα στα οποία ζουν και είναι η αποδοχή αυτή της κοινωνικής πραγματικότητας που συνθέτει την σύγκρουση, η οποία σύγκρουση είναι καλά

κρυμμένη <<κάτω από την επιφάνεια των συλλογισμών της κοινής λογικής που κυριαρχούν στην κοινωνική μας πραγματικότητα».

Σήμερα που επικρατεί ο νεοφιλελευθερισμός σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, η εξατομίκευση και η κοινωνική ευθύνη η συμβολική βία έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να ενοχοποιούν τους εαυτούς τους για όλα τα αρνητικά που βιώνουν ενώ η κοινωνική πραγματικότητα και η επίδραση που αυτή έχει συνεχίζουν να παραμένουν καλυμμένα (Bourdieu, & al.,2000).

Πρόκειται δηλαδή για μία έννοια ρευστή αλλά και με πολιτισμικά χαρακτηριστικά αφού κάτι το οποίο θεωρείται βία για έναν πολιτισμό να μην θεωρείται βία σε κάποιον άλλο επειδή ως έννοια που είναι κοινωνικό κατασκεύασμα συνδέεται με τις υπάρχουσες κάθε φορά κοινωνικοπολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες.

Φαίνεται ότι η βία είναι έννοια πολύπλοκη και με διάφορες παραμέτρους μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και η σημασία που τις αποδίδεται εξαρτάται κάθε φορά από το πως την προσεγγίζουν οι εμπλεκόμενοι σε κάποιο επεισόδιο άσκησης βίας. Αυτό που είναι σημαντικό είναι να εξετάζεται τι κάθε ομάδα κοινωνική ή η κοινωνία αναγνωρίζει ως βία χωρίς πολιτισμικό συσχετισμό γιατί αυτό μπορεί να αποτελέσει παγίδα που ίσως καταλήξει να δικαιολογεί την ύπαρξή της.

Έτσι η βία όταν κάνει την εμφάνισή της στο χώρο του σχολείου χαρακτηρίζεται ως σχολική βία.

Έννοια σχολικής βίας

Πρόκειται για φαινόμενο διαχρονικό ,φαινόμενο που σχετίζεται και αλληλοεπιδρά με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Ως σχολική βία ορίζεται «η άσκηση βίας αποκλειστικά και μόνο στο χώρο του σχολείου», και περιλαμβάνει διάφορα νοήματα που είναι προσδιορισμένα ιστορικά και πολιτισμικά, περιλαμβάνει διάφορες καταστάσεις , είναι βία η οποία χρησιμοποιεί τη δύναμη για την άσκησή της και το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση βλάβης (Henry & Einstadter, 1995).

Τη δεκαετία του 1990 η σχολική βία διαχωρίστηκε από τα άλλα φαινόμενα που μελετώνται στο πλαίσιο της εγκληματολογίας ανηλίκων και είναι φαινόμενο το οποίο

ερευνάται και μελετάται σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο ξεχωριστά (Επιτροπή Παιδείας Βρυξέλες, 1997, SN EDUC, Βρυξέλες, 1996).

Στο σχολικό χώρο σημειώνονται βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές και αυτές αφορούν όλα τα άτομα τα οποία απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και οι ενέργειες που γίνονται ξεκινούν από την επιθυμία για καταστροφή αντικειμένων, ή άρνηση πειθαρχίας ,προσβολή εναντίον κάποιου και μπορεί να φτάσει μέχρι και την σεξουαλική κακοποίηση (Μπεζέ, 1998). Άλλες ενέργειες μπορεί να είναι η επιβολή της βούλησης σε κάποιον που δεν συμφωνεί με αυτόν ,με αποτέλεσμα πρόκληση βλάβης, απειλές ,εκφοβισμός και κακομεταχείριση. Μπορεί ακόμη οι βίαιες αυτές ενέργειες έχουν αρνητικές συνέπειες στους μαθητές, την υλική υποδομή, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον ίδιο τον εαυτό του (Αρτινοπούλου, 2001).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο όρος «σχολική ασφάλεια» είναι αυτός που έχει αντικαταστήσει τον όρο σχολικό εκφοβισμό και με τον τρόπο αυτόν δίνεται έμφαση στο βιωματικό στοιχείο, στην ανασφάλεια, το φόβο και τη θυματοποίηση. Η ασφάλεια στο σχολείο είναι έννοια διττή. Από τη μια συνδέεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την άλλη αποτελεί προϋπόθεση για να εξασφαλιστεί η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

Στην Διάσκεψη της Ουτρέχτης, ως σχολική βία ορίστηκε: «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου 2001).

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για τη σχολική βία και αυτό δημιουργεί πρόβλημα στο να οριοθετηθεί ο όρος και να γίνει σύγκριση των στοιχείων προκειμένου να γίνει μελέτη σε βάθος του φαινομένου, να εξαχθούν συμπεράσματα έγκυρα τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν και σε προτάσεις προγραμμάτων που θα έκαναν την πρόληψη αποτελεσματική (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε ό,τι αφορά το χώρο της εκπαίδευσης η βία ορίζεται με αναφορά σε πέντε ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων βάσει των εμπλεκόμενων στα επεισόδια βίας (Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012): 1) βία μεταξύ των μαθητών, 2) βία μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, 3) βία εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, 4) βία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, 5) βία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών ή διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Δύο ακόμη κατηγορίες προστίθενται από τις Τσιώτρα και Κυρίτση που είναι η βία από τους γονείς προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και η βία από εξωσχολικούς παράγοντες προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Τσιώτρα & Κυρίτση, 2010).

Έννοια σχολικού εκφοβισμού

Στην ενότητα αυτή θα γίνει οριοθέτηση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού για να κατανοηθεί η έκταση του φαινομένου και τα χαρακτηριστικά που αυτό έχει προκειμένου γονείς, εκπαιδευτικοί και γενικώς οι αρμόδιοι να είναι σε θέση με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης να συντελέσουν στην πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου είναι φαινόμενο παλιό, διεθνές και διαχρονικό. θεωρείται κοινωνικό φαινόμενο και αυτό που αλλάζει σήμερα είναι στα χαρακτηριστικά του φαινομένου που συνδέονται με τη συχνότητα, την ένταση και τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται. Η αλλαγή που παρατηρείται οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο δεν έχει στατικό αλλά έχει δυναμικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτόν επηρεάζεται από τις αλλαγές που συμβαίνουν στον χώρο στον οποίο εκδηλώνεται.

Ο Heinemann το 1973 είναι αυτός που κάνει αναφορά στο φαινόμενο του εκφοβισμού με χρήση του νορβηγικού όρου “mobbing” και τον ορίζει ως «ομαδική βία που ασκείται σε κάποιο άτομο διαφορετικό, η οποία εμφανίζεται ξαφνικά και υποχωρεί ξαφνικά». Ο ορισμός αυτός που έδωσε ο Heinemann οδηγεί στον αγγλικό όρο “mobbing”, όρος που αφορά σε επιθετική και εκφοβιστική συμπεριφορά η οποία γίνεται από μια ομάδα ατόμων και έλκει την ετυμολογία της από τη λέξη mob, λέξη που δηλώνει τον όχλο ή την συμμορία (Smith & al., 2002).

Ο σχολικός εκφοβισμός ως έννοια γίνεται κατανοητή ως αντικοινωνική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου και ως μορφή κακοποίησης (Dawkins, 1995), αντικοινωνική συμπεριφορά που μπορεί να ξεκινά από μια αντίθεση, διαφορετικότητα και να φτάσει μέχρι τον εκφοβισμό και τις βίαιες επιθέσεις (Αντωνίου, 2008).

Έχουν γίνει πολλές ερευνητικές μελέτες σε διεθνές επίπεδο για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Pateraki & Houndoumadi, 2001) αλλά το πεδίο για συνέχεια της έρευνας είναι ευρύ αφού η εμφάνιση του φαινομένου και η θυματοποίηση των μαθητών στο σχολικό χώρο είναι συνεχής και μεγάλη.

Ήταν το 1978 στο Πανεπιστήμιο Bergen της Νορβηγίας όταν για πρώτη φορά ο Σουηδός καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus ασχολήθηκε πρώτη φορά και μελέτησε το φαινόμενο με αφορμή την αυτοκτονία τριών θυμάτων και αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ο εκφοβισμός ως κοινωνικό ζήτημα και το 1987 εμφανίζεται ο όρος «bullying» σε πολλά επιστημονικά περιοδικά (Βασιλείου, 2005). Ο όρος «bullying» στην Ελλάδα δηλώνει τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Αρτινοπούλου, 2001) ενώ οι διαστάσεις που έχει λάβει είναι ανησυχητικές, με τα ερευνητικά δεδομένα να δείχνουν ότι σε ποσοστό 10%-15% οι μαθητές έχουν υποστεί βία από τους συμμαθητές τους και ένα ποσοστό 5% έχουν παραδεχτεί ότι ασκούν βία, με τα αγόρια να ασκούν κυρίως σωματική βία και τα κορίτσια που προβαίνουν σε κοινωνικό εκφοβισμό. Σα ποσοστά αυτά πρέπει να προστεθεί και ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που είναι αυτοί που έχουν γίνει μάρτυρες επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008· Pateraki & Houndoumadi, 2001· Sapouna, 2008).

Σύμφωνα με τα στοιχεία έρευνών τα αγόρια φαίνεται να είναι περισσότερο επιθετικά από τα κορίτσια με την Ελλάδα να είναι στην τέταρτη θέση στην εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο με ποσοστό που ανέρχεται σε 31,98% σύμφωνα με έρευνα που διενήργησε το «Χαμόγελο του Παιδιού» και αφορούσε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες: Λιθουανία: 51,65%, Εσθονία: 50,20%, Βουλγαρία: 34,66%. Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αφορούν λεκτική και σωματική βία καθώς και σε περιστατικά επικοινωνίας μέσα από το διαδίκτυο, επικοινωνία όμως της οποίας το περιεχόμενο είναι απειλητικό και υβριστικό.

Η εμφάνιση του φαινομένου στον ευρωπαϊκό χώρο γίνεται ήδη από τη δεκαετία του 1990 αλλά δεν προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή για κατανόηση και πρόληψη ή αντιμετώπιση και ειδικότερα για την Ελλάδα οι έρευνες για το θέμα ξεκίνησαν τη δεκαετία του 2000 (Αρτινοπούλου 2001). Η καθυστέρηση αυτή στο να διεξαχθούν έγκαιρα έρευνες μπορεί να οφείλεται και στο ότι η ελληνική κοινωνία αντιμετώπιζε το φαινόμενο ως ένα θέμα «ταμπού» (Ανδρέου, 2000) και εκεί αποδίδεται η ανησυχητική αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού χωρίς γονείς και εκπαιδευτικοί να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσουν να τα αντιμετωπίσουν αλλά και να στηρίξουν τα παιδιά (Αρτινοπούλου, 2001).

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού έχει επικρατήσει με τη χρήση του αγγλικού όρου «bullying» ενώ στην ελληνική γλώσσα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να το αποδώσουν, όπως είναι «εκφοβισμός/θυματοποίηση», «σχολικός εκφοβισμός», «σχολική επιθετικότητα», «κακοποίηση συνομηλίκου», «Άσκηση βίας από μαθητή σε μαθητή», «αντικοινωνική συμπεριφορά», «είδος επιθετικής συμπεριφοράς» (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος,2008:3).

Ορισμοί:

Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται από τον Roberts (2006:14) ως συνδυασμός λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη «εκφοβιστή» (the bully) σε ένα στόχο (το θύμα).

Ένας ακόμη ορισμός προσεγγίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως σκόπιμες, βλαβερές και επαναλαμβανόμενες ενέργειες, λέξεις ή άλλες συμπεριφορές ,όπως είναι οι απειλές και οι ύβρεις που πραγματοποιούνται από ένα παιδί ή ομάδα παιδιών εναντίον κάποιου άλλου παιδιού ή ομάδας παιδιών. Σύμφωνα με τους Smith & Sharp (1994:1),είναι μία συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζεται ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας και δηλώνει ότι υπάρχει επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία. Οι Smith, Schneider, Smith, and Ananiadou (2004:547) ορίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι « ένα ιδιαίτερο εχθρικό είδος επιθετικής συμπεριφοράς το οποίο διακρίνεται από επαναλαμβανόμενες πράξεις εναντίον πιο αδύναμων θυμάτων που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους».

Ο Olweus (1993, 1997), είναι ο πρωτοπόρος στην έρευνα που γίνεται για να διερευνηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ορίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία είναι φαινόμενο που παρατηρείται όταν ένα παιδί «εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα». Ο Olweus θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι υποκατηγορία της βίαιης συμπεριφοράς και τον διαχωρίζει έτσι από τη βίαιη συμπεριφορά παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις το ένα καλύπτει το άλλο. Σύμφωνα με τον ορισμό του Olweus, επισημαίνεται ότι δεν αποτελούν όλες οι μορφές επιθετικότητας σχολικό εκφοβισμό.

Ο σκοπός των ερευνών που έκανε ο Olweus ήταν να αναδείξει, να ορίσει ,να περιγράψει το φαινόμενο και να βοηθήσει στην κατανόησή του. Ένας μαθητής, σύμφωνα με τον Olweus γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν επανειλημμένα και σε βάθος χρόνου υφίσταται αρνητικές ενέργειες από έναν μαθητή

ή και από ομάδα μαθητών ,μαθητές οι οποίοι προβαίνουν σε αυτές τις ενέργειες χωρίς να έχουν άμεση πρόκληση από το μαθητή θύμα (Olweus, 1978; 1986; 1991). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν ο σχολικός εκφοβισμός περιγράφεται από την πλευρά του θύματος και το πως αυτό αντιλαμβάνεται και βιώνει τις επιθετικές ενέργειες που δέχεται με έμφαση στη δυσαρέσκεια την οποία αναπτύσσει. Επίσης ο ορισμός αυτός υιοθετώντας κάποια κριτήρια που χρειάζονται για να θεωρηθεί ως σχολικός εκφοβισμός μια επιθετική ενέργεια, τον διαφοροποιούν από άλλες μορφές επιθετικότητας και βίας που εκδηλώνονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Olweus μια επιθετική ενέργεια για να χαρακτηριστεί ως σχολικός εκφοβισμός χρειάζεται να έχει τα εξής στοιχεία: α) να υπάρχει σκοπιμότητα από πλευράς του θύτη για να βλάψει το θύμα, β) η εκφοβιστική συμπεριφορά να έχει διάρκεια και να επαναλαμβάνεται και γ) να υπάρχει ανισότητα στη δύναμη ανάμεσα στο θύτη και το θύμα ,δύναμη που μπορεί να είναι σωματική, ψυχική, εξουσίας ή και αριθμητικής υπεροχής (Olweus,1986; 1991; Elinoff, Charouleas, & Sassu, 2004). Συμπερασματικά έχει διατυπωθεί ότι στο σχολικό εκφοβισμό ο θύτης βλάπτει σκόπιμα το θύμα και επανειλημμένα με την πάροδο του χρόνου (Barnett, Barlett, Brewton, Livengood, & Murphy, 2010; Blake, Benz, Kwok, Lund, & Zhou, 2012; Holt, Finkelhor, & Kantor, 2009; Olweus, 1994; Paul, Blumberg & Smith, 2013; Raskauskas 2010; Raskauskas, Cordón, & Goodman 2011; Rodkin, 2011, Shetgiri, Avila, Flores, & Lin, 2012; Taylor, Macias, Saylor, & Twyman, 2010).

Χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης είναι η επιθετικότητα αλλά δεν αποτελεί πάντα μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Μπορεί για παράδειγμα σε κάποια περίπτωση η επιθετικότητα να εκφραστεί με μορφές συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτές και συμβαίνει όταν κάποιος εκφράζεται θαραλέα, διεκδικεί ή αναλαμβάνει πρωτοβουλία. Ακόμα στην αυλή του σχολείου και στο πλαίσιο κάποιου παιχνιδιού η έκφραση της επιθετικότητας λόγω διαφωνίας δεν αποτελεί αναγκαστικά και μορφή εκφοβισμού και μάλιστα ο Olweus επισημαίνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός διαφέρει από «πείραγμα» που γίνεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Το πείραγμα είναι ενέργεια που αφορά και γίνεται μεταξύ φίλων, δεν προκαλεί σωματικό πόνο ,είναι αστεϊσμός και φαίνεται ότι και τα δύο μέρη το απολαμβάνουν. Υπάρχει όμως και η περίπτωση και το πείραγμα εάν συμβαίνει διαρκώς και το παιδί προς το οποίο απευθύνεται αισθάνεται ότι οι ενέργειες των άλλων δεν έχουν αστεϊσμό, το πείραγμα να μετατραπεί σε

εκφοβισμό. Στον αντίποδα ο εκφοβισμός συνδέεται με επιθετικές συμπεριφορές που έχουν στόχο στη συστηματική και επαναλαμβανόμενη άσκηση βίας και πρόκλησης τρόμου σε άτομα που θεωρούνται «αδύναμα» και στις ενέργειες αυτές μπορεί να εμπλέκονται και άτομα που δεν έχουν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις.

Με βάση την προσέγγιση του όρου καταλήγουμε ότι:

Σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική εκείνη συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη αντικειμενική ,όπως είναι για παράδειγμα η σωματική ή αντιληπτή όπως είναι αυτή της προσωπικότητας. Εν ολίγοις, κατευθύνεται προς εκείνα τα θύματα που εκλαμβάνονται από τους θύτες, που μπορεί να είναι ένας ή πολλοί μαζί, ως αδύναμα, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά.

Αλλά δεν είναι σχολικός εκφοβισμός όταν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ίσης δύναμης και όχι άνισης, λόγω αριθμού, σωματικής διάπλασης, κοινωνικής θέσης, κουλτούρας, τότε πρόκειται για σύγκρουση, βίαιη ίσως, αλλά όχι εκφοβιστική συμπεριφορά .

Εκτός από την ισότητα στη δύναμη, παρατηρείται επίσης όμοια συναισθηματική αντίδραση, που σημαίνει ότι και οι δύο μαθητές είναι θυμωμένοι και όχι όπως στον εκφοβισμό όπου ο μαθητής – στόχος φοβάται και αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Υπάρχει επίσης η περίπτωση του πειράγματος, όπου οι μαθητές κάνουν αστεία μεταξύ τους διασκεδάζοντας και οι δύο αληθινά.(Καραβόλτσου Α.(2013).

Κεφάλαιο 2ο

Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού

Μικρογραφία της κοινωνίας είναι το σχολείο και κατά συνέπεια θα έχουν αντίκτυπο και θα επηρεάζουν τη σχολική ζωή αρνητικά φαινόμενα και βίαια γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στους κόλπους της κοινωνίας. Τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να εκδηλώνονται εντός και εκτός του σχολικού χώρου με τα βίαια περιστατικά που εκδηλώνονται να μην γίνονται γνωστά στη σχολική κοινότητα γιατί τα παιδιά που υφίστανται τον εκφοβισμό να ντρέπονται ή να φοβούνται να καταγγείλουν το γεγονός.

Η συμπεριφορά αυτή αφορά και τα παιδιά τα οποία γίνονται μάρτυρες ενός επεισοδίου εκφοβισμού και δεν το αναφέρουν είτε γιατί φοβούνται ή ντρέπονται ή ακόμα γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που δεν αντιλαμβάνονται ότι ήταν παρόντες ή συμμετείχαν σε μία πράξη βίας. Επιπλέον και οι γονείς συμβαίνει να αποκρύπτουν ή να μην δίνουν τη σημασία που πρέπει σε τέτοιου είδους περιστατικά τα οποία τους αναφέρουν τα παιδιά τους ότι συμβαίνουν στα σχολεία.

Από έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει οι πιο συνηθισμένοι χώροι στους οποίους αναφέρεται ότι λαμβάνουν χώρα περιστατικά βίας και εκφοβισμού είναι: η σχολική τάξη, η αυλή του σχολείου, το γήπεδο, οι τουαλέτες και ο δρόμος για το σχολείο.

Διάφορες μορφές υπάρχουν για να εκδηλωθεί ο εκφοβισμός, άμεσα ή έμμεσα, μορφές που αφορούν περιστατικά με τα οποία παραβιάζονται τα δικαιώματα των παιδιών (Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000· Pinheiro, 2006).

Οι μορφές εκφοβισμού που αναγνωρίζονται πιο εύκολα είναι οι άμεσες και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πιο εύκολα τα κατάλληλα μέσα και μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης ενώ οι έμμεσες μορφές χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και παρατήρηση τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των γονέων.

Ο χαρακτηρισμός έμμεσες οφείλεται στο γεγονός ότι εμφανίζονται «καλυμμένα» και στις οποίες αναμιγνύονται και τρίτα πρόσωπα και ως παράδειγμα αναφέρονται η διαρροή αρνητικών φημών για κάποιον αλλά και η κοινωνική απομόνωση.

Με όποια όμως μορφή και αν εμφανίζεται ο εκφοβισμός οι συνέπειες είναι μεγάλες και μόνο αρνητικές για τα άτομα που υφίστανται τον εκφοβισμό, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα ενώ και σε κάποιες περιπτώσεις τίθεται σε κίνδυνο ακόμα και η σωματική ακεραιότητα των μαθητών.

Υπάρχουν μορφές εκφοβισμού που είναι επικαλυπτόμενες και μπορεί κάποιος να τις ξεχωρίσει λαμβάνοντας υπόψη κάποιες λεπτομέρειες. Επομένως το σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ξεχωρίζουν τον άμεσο από τον έμμεσο εκφοβισμό. Στη μία περίπτωση οι επιθέσεις απέναντι στο θύμα είναι ανοιχτές ενώ στον έμμεσο εκφοβισμό παίρνει τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης και του αποκλεισμού από μια ομάδα και κάθε περίπτωση απαιτεί να παίρνονται και να εφαρμόζονται οι κατάλληλες ενέργειες για να θεραπευτεί (Βασιλείου, 2005· Stavrinides & al., 2010).

Οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού έτσι όπως έχουν καταγραφεί από διάφορους ερευνητές (Αρτινοπούλου, 2001· Espelage & Swearer, 2003· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007· Lidzhegu, 2012) είναι οι εξής:

1. Λεκτικός:

Είναι μορφή άμεσου εκφοβισμού και περιλαμβάνει εκδηλώνεται μέσα από τη χρήση υβριστικών ή περιπαικτικών εκφράσεων, παρατσουκλιών, πειραγμάτων, απειλών, εκβιασμών, αγενών σχολίων και ειρωνείας ή και άλλου είδους κοροϊδευτικών και σαρκαστικών εκφράσεων που απευθύνονται σκόπιμα από κάποιο άτομο ή ομάδα ατόμων σε κάποιο άλλο και έχουν ως σκοπό να το πληγώσουν (Barone, 1997· Smith & Sharp, 1994).

Όπως γίνεται κατανοητό αφορά σε επιθέσεις που γίνονται προφορικά και ως εκ τούτου είναι δύσκολη η αντιμετώπισή του ακόμη και όταν το γεγονός αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς ή σε άλλους ενήλικες αφού αυτοί που ασκούν τον εκφοβισμό αρνούνται ότι το διέπραξαν και ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχουν χειροπιαστές αποδείξεις ή μαρτυρίες από άτομα που ήταν παρόντα στο επεισόδιο (Van Niekerk, 1993).

2. Συναισθηματικός:

Ο συναισθηματικός εντάσσεται στην κατηγορία του έμμεσου εκφοβισμού και περιλαμβάνει απειλές, εκβιασμούς, διάδοση κακοηθών και ψευδών φημών, υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ταυτότητα αναπηρίας, τη σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, απομόνωση ή και άσκηση πίεσης από τους συμμαθητές (Neser et al., 2002).

3. Ψυχολογικός:

Έμμεση μορφή εκφοβισμού, κατά την οποία τα θύματα βιώνουν εσκεμμένα σε μεγάλη συχνότητα αποκλεισμό από κοινωνικές ή και ομαδικές δραστηριότητες, κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμό από το παιχνίδι στα διαλείμματα. Όπως και στον συναισθηματικό εκβιασμό, και εδώ τα θύματα μπορεί να δέχονται δυσφήμιση και κακοπροαίρετα κουτσομπολιά ή επεισόδια και ο στόχος είναι να γελοιοποιηθούν (Whitney & Smith, 1993· Krige et al., 2000).

4. Σωματικός:

Η πιο άμεση μορφή με την οποία μπορεί να εκδηλωθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι η μορφή του σωματικού εκφοβισμού. Πρόκειται για άσκηση φυσικής βίας η οποία συντελείται με χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, γρονθοκοπήματα, την καταστροφή ή την κλοπή προσωπικής περιουσίας. Αποδέκτες της σωματικής βίας μπορεί να είναι και αγόρια και κορίτσια. Η μορφή του σωματικού εκβιασμού συνδέεται άμεσα με τη μυϊκή δύναμη ή τη σωματική διάπλαση του «εκφοβιστή» (bully). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ο σωματικός εκφοβισμός εκδηλώνεται από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας ενάντια σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και γίνεται με σπρωξίματα στους διαδρόμους και τις σκάλες του σχολείου, εγκλεισμούς σε τουαλέτες και αποθηκευτικούς χώρους ή με την άσκηση πίεσης, προκειμένου τα θύματα να κάνουν κάτι παρά τη θέλησή τους (Van Niekerk, 1993· Smith & Sharp, 1994· Byrne, 1994· Leach, 1997).

5. Κοινωνικός:

Ο κοινωνικός εκφοβισμός αναφέρεται στο να αποκλείονται σκόπιμα μαθητές από κοινωνικές δραστηριότητες, στην προσπάθεια να επηρεαστεί η ομάδα των συνομηλίκων για να αισθανθούν αντιπάθεια για το άτομο που δέχεται τον εκφοβισμό έτσι ώστε να μειώνεται διαρκώς η αυτοεκτίμησή του. Ο κοινωνικός εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος. Άμεσα εκδηλώνεται όταν το θύμα απομονώνεται

συστηματικά, αποκλείεται και υφίσταται συστηματική αδιαφορία. Έμμεση εκδήλωση γίνεται όταν το θύμα αποκλείεται σιωπηλά και αντιλαμβάνεται τον αποκλεισμό του στην προσπάθεια που θα κάνει να γίνει μέλος της συγκεκριμένης ομάδας (Coloroso, 2003· Lee, 2004).

6. Σεξουαλικός:

Είναι μία μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης και αφορά αγόρια και κορίτσια. Οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται είναι τα υβριστικά σχόλια ,τα πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, οι ανήθικες χειρονομίες, τα ανεπιθύμητα αγγίγματα ή η δημοσιοποίηση περιπαιχτικών σεξουαλικών σκίτσων μέχρι και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις.

7. Ρατσιστικός:

Είναι η χρήση λεκτικής, συναισθηματικής ή και σωματικής βίας που στόχος της είναι να προσβάλει το θύμα λόγω της καταγωγής του, της κοινωνικής του τάξης, της οικονομικής κατάστασης της οικογενείας του και γενικά της διαφορετικότητας που έχει έναντι της πλειοψηφίας. Τις τελευταίες δεκαετίες η χώρα μας έχει γίνει χώρα υποδοχής εκατοντάδων χιλιάδων μεταναστών από διάφορες περιοχές του πλανήτη. Η μεταναστευτική αυτή πραγματικότητα έχει αποτυπωθεί και στο ελληνικό σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και φυλετικό υπόβαθρο (Δραγώνα,Σκούρτου&Φραγκουδάκη, 2001). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στην προσαρμογή και ένταξή τους στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον λόγω της γλώσσας ή των οικονομικών προβλημάτων, τους ωθεί σε εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και στο χώρο του σχολείου (Κατσίρας, 2008).

Η διαπίστωση αυτή έχει οδηγήσει στη διενέργεια πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας με τους μαθητές που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό γίνεται γιατί η προέλευση των θυμάτων είναι η κύρια αιτία εκφοβισμού στα πολυπολιτισμικά σχολεία αν και αυτό ακόμα δεν είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο εξαιτίας του ότι υπάρχουν ποικίλα αποτελέσματα στα ερευνητικά ευρήματα (Tolsma et al.,20013 στο Φλώρου,2017).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός, που ονομάζεται και φυλετική παρενόχληση, συνδέεται με την άσκηση κάποιας μορφής βίας εναντίον ενός ατόμου που κατάγεται από

διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον (Rigby, 2002) και έχει ως προϋπόθεση το ότι υπάρχουν εθνοφυλετικές διαφορές ανάμεσα στο θύτη και το θύμα και αυτό αποτελεί την αιτία εκδήλωσης της βίαιης αυτής συμπεριφοράς. Ο Rigby (2002) ορίζει ως «φυλετική παρενόχληση το σύνολο των πράξεων και των συμπεριφορών οι οποίες εσκεμμένα, ή με άλλο τρόπο, προκαλούν διακρίσεις εναντίον κάποιου ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας».

Έρευνες που έχουν γίνει δεν έχουν δείξει σαφή αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό και την εθνοπολιτισμική ετερότητα αφού υπάρχουν ποικίλες ερευνητικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν και διαφορετικές ήταν οι συνθήκες σε κοινωνικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό επίπεδο κάτω από τις οποίες έγιναν οι έρευνες αυτές (Strohmeier & al, 2008).

Ο όρος *εθνοπολιτιστική ετερότητα* σημαίνει ένα σύνολο από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων, οι οποίες όμως κατόπιν αποτελούν μέρος της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε ατόμου, της οποίας ταυτότητας ο χαρακτήρας είναι βιωματικός και προέρχεται από την αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Οικονομίδης&Κοντογιάννη,2011). Η ελληνική κοινωνία, μετά τη μαζική εισροή μεταναστών, έχει στους κόλπους της πολίτες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και αυτή η ποικιλομορφία υπάρχει και στα σχολεία. Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα σχολεία δεν κατάφεραν ,τουλάχιστον στην αρχή ,να αντιμετωπίσουν με ισότητα και σεβασμό τη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2005) και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εσωομάδες και εξωομάδες, η δημιουργία των οποίων ως μοναδικό κριτήριο είχε τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων και κυρίως αυτό της καταγωγής (Doyle & Aboud, 1995).

Όταν τα παιδιά-μετανάστες φτάνουν στη χώρα υποδοχής συχνά παρουσιάζουν μετατραυματικό στρες (Sirin & Rogers-Sirin, 2015), κατάθλιψη, αγχώδη διαταραχή, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και επιπολιτισμικό στρες (Jensen et al., 2014) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι ευάλωτα σε πιέσεις που προκαλεί ο σχολικός εκφοβισμός. Υπάρχουν όμως και μελέτες που δείχνουν ότι μπορεί να είναι ανθεκτικά σε περιπτώσεις εκφοβισμού γιατί έχουν ζήσει και στο παρελθόν καταστάσεις βίας (Rousseau et al., 1999, Van der Kolk & McFarlane, 2007στο Φλώρου 2017).

Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν και μετανάστες μαθητές οι οποίοι υιοθετούν το ρόλο του θύτη σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού με τα αγόρια να έχουν

μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής (Pepler et al., 2008). Ως αίτια για το γεγονός αυτό αναφέρονται η απόρριψη που εισπράττουν, η ρατσιστική συμπεριφορά που δέχονται από την ομάδα των ντόπιων μαθητών και επιλέγουν ως μέσο αντίδρασης τη βία (Houndoumadi et al., 2003) ή στην αντίθετη περίπτωση όταν τύχει να είναι περισσότεροι αριθμητικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους νιώθουν πιο δυνατοί ως εσωομάδα απέναντι στην εξωομάδα των ντόπιων μαθητών (Vervoort & al., 2010 στο Φλώρου,2017).

8. Εκφοβισμός με εκβιασμό:

Αναφέρεται στην κλοπή ή στην καταστροφή υλικών αντικειμένων του θύματος, όπως στην εκούσια απόσπαση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων και συνοδεύεται από απειλές ή και τον εξαναγκασμό σε ανεπιθύμητες, αντικοινωνικές πράξεις.

9. Ηλεκτρονικό bullying/cyberbullying:

Θεωρείται «η επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται διαμέσου χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών και εμφανίζεται συχνότερα σε ιστοτόπους όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εφήβων» (Patchin & Hinduja, 2010-Slonje&al., 2013). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού, η δημοσίευση φωτογραφιών που δεν είναι κολακευτικές και δημοσιεύονται χωρίς συναίνεση, η διάδοση φημών που δεν ευσταθούν και είναι ανυπόστατες. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από e-email και διάφορες άλλες υπηρεσίες ,όπως MMS, SMS και κινητά τηλέφωνα, διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής δικτύωσης. Μπορεί επίσης να γίνει μέσα από αποκλεισμό ενός ατόμου από μια δικτυακή ομάδα ή με επαναλαμβανόμενες κλήσεις στο κινητό του από άγνωστο νούμερο. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ακόμη και η υποκλοπή στοιχείων λογαριασμού κάποιου και η αποστολή μηνυμάτων σε άλλους χρήστες.

(Γάκη&Αντωνίου,2014.Μέλλου &Αντωνίου,2013).

Κεφάλαιο 3ο

Αιτίες εμφάνισης της σχολικής βίας

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι φαινόμενο το οποίο λόγω της σημαντικότητάς του αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών σε παγκόσμιο επίπεδο. Ένα από τα σημαντικά θέματα έρευνας είναι και η διερεύνηση των αιτίων που το προκαλούν ή το ευνοούν στην εμφάνισή του. Η αναζήτηση των αιτιών γίνεται στην αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού, στο οικογενειακό περιβάλλον, στο κλίμα που διαμορφώνεται στο χώρο του σχολείου αλλά και στα γενικότερα προβλήματα που υπάρχουν στον κοινωνικό περίγυρο και ωθούν στην εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Χατζηπέμος, 2007).

Σημαντικότεροι παράγοντες από εκείνους οι οποίοι θεωρούνται ως υπαίτιοι για την εκδήλωση του εκφοβισμού θεωρούνται η οικογένεια και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού, ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος και του πλαισίου μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, η κληρονομικότητα, ο ρόλος των συνομηλίκων, τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο και τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των παιδιών (Li, 2008).

Ειδικότερα:

Η οικογένεια και ο ρόλος της:

Ο πρώτος για τα παιδιά φορέας κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, οικογένεια η οποία συνεχίζει, παρόλες τις σημαντικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε κοινωνικό επίπεδο να έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον τρόπο ανάπτυξης των παιδιών αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας των μελών της. Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο μια οικογένεια ανατρέπει τα παιδιά της σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού (Georgiou, 2008) και επίσης ότι οικογενειακοί παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η βία μέσα στην οικογένεια, η χρόνια κατάθλιψη στις μητέρες, η απουσία πατρικού προτύπου, συνδέονται εν μέρει με το να εμπλέκονται τα παιδιά σε ενέργειες θυματοποίησης (Brendgen, et al., 2005).

Ο Olweus (Olweus, 1978) στη μελέτη που έκανε διαπίστωσε ότι όταν ένα παιδί ανατρέφεται από την οικογένειά του με τρόπο υπερπροστατευτικό γίνεται παθητικό και

στη συνέχεια μέσα στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων του είναι πιο εύκολο να θυματοποιηθεί.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που διενήργησε Georgiou και διαπιστώθηκε ότι οι πιθανότητες θυματοποίησης αυξάνουν όταν ο τρόπος ανατροφής του παιδιού το κάνει να είναι υποχωρητικό (Georgiou, 2008).

Επίσης όταν μέσα στην οικογένεια το παιδί βιώνει βίαιες συμπεριφορές ανάμεσα στους γονείς του οι πιθανότητες να ακολουθήσει και αυτό αυτές τις συμπεριφορές είναι μεγάλες (Bandura, 1977), καθώς υπάρχει και η περίπτωση να θεωρήσει ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι εκείνη που βοηθά στο να αντιμετωπίζει τις όποιες αντιθέσεις και συγκρούσεις προκύπτουν στο ίδιο και χρειάζεται να τις διαχειριστεί (Baver & al., 2006). Έτσι λοιπόν τα παιδιά γίνονται επιθετικά όχι γιατί διακατέχονται από θυμό αλλά γιατί θέλουν να πετύχουν κάποιο στόχο (Perren & al., 2009).

Βίαιη συμπεριφορά ακόμη μπορεί να εκδηλώνουν και παιδιά που έχουν μεγαλώσει χωρίς εκδήλωση τρυφερότητας από τη μητέρα τους.

Στον αντίποδα η ανατροφή των παιδιών με τρόπο δημοκρατικό, μέσα από την καλλιέργεια του διαλόγου ως τρόπου επικοινωνίας στην οικογένεια, η έλλειψη με άλλα λόγια της αυταρχικότητας συντελούν στο να αναπτύσσουν τα παιδιά δεξιότητες, κοινωνικές σχέσεις και να έχουν λίγα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με παιδιά που μεγαλώνουν σε αυταρχικό περιβάλλον (Spera, 2005).

Το σχολείο, ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος τους:

Συνηθίζουμε να λέμε ότι το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας και ως εκ τούτου οι αξίες και οι αντιλήψεις της αντικατοπτρίζονται μέσα στο σχολικό χώρο. Στο πλαίσιο της οργάνωσης της σχολικής μονάδας, στον τρόπο αλληλεπίδρασης των μελών της εδράζεται το εάν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θα εξαπλωθεί ή θα περιοριστεί.

Πολλές μελέτες έχουν γίνει σχετικά με το θέμα από τις οποίες οι παλαιότερες θεωρούσαν ότι για το φαινόμενο της σχολικής βίας ήταν το σχολείο υπεύθυνο γιατί δεν καλλιεργούσε τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, δεν καλλιεργούσε την ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ούτε προωθούσε τις συνεργασίες

και την πολυπολιτισμικότητα αλλά είχε περιοριστεί απλά και μόνο στη μετάδοση γνώσεων και αυτό συντελούσε στο να μην μπορεί να εκτονωθεί η ένταση που δημιουργούνταν σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον (Βουϊδάσκη, 1987).

Στο πέρασμα των χρόνων οι αντιλήψεις αυτές άλλαξαν και σήμερα ενώ ο ρόλος του σχολείου συνεχίζει να είναι σημαντικός δεν θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την εμφάνιση του εκφοβισμού. Παράγοντες όμως που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν αιτίες για την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού. Τέτοιοι παράγοντες είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, το χαμηλό επίπεδο και η χαμηλή απόδοση των μαθητών, το ότι δεν υπάρχουν και δεν τηρούνται κανόνες για τη λειτουργία της τάξης. Επίσης όταν τα σχολικά προγράμματα δεν καλλιεργούν τη συμμετοχική διαδικασία εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά μετατρέπουν το μαθητή σε παθητικό δέκτη γνώσεων που μεταφέρονται από έναν καθηγητή-πομπό και όταν υπάρχει και περιορισμός δραστηριοτήτων όπως είναι οι αθλητικές ή το παιχνίδι. Όταν το σχολικό κλίμα είναι θετικό και όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες η επιθετική συμπεριφορά μειώνεται δραστικά (Πετρόπουλος κ.ά., 2000).

Το κοινωνικό περιβάλλον και ο ρόλος του:

Η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού δεν πρέπει να εξετάζεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά ζουν αφού τα αδιέξοδα τα οποία μπορεί να βιώνουν σε αυτό τα αναπαράγουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι απρόσωπες σχέσεις που υπάρχουν στις γειτονιές που κατοικούν, το γεγονός ότι δεν έχουν χώρο για παιχνίδι, η αύξηση της φτώχειας, της εγκληματικότητας και ο κοινωνικός ρατσισμός συγκαταλέγονται στις αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτά να προστεθεί και η έμφυλη βία η οποία έχει χαρακτηριστικά εκφοβισμού και συνδέεται άμεσα με απόψεις και νοοτροπίες που αφορούν την ανισότητα ανάμεσα στη γυναίκα και τον άνδρα. Παραδοσιακά από πολλούς γίνονται αποδεκτοί ρόλοι για τα δύο φύλα, οι οποίοι υποτιμούν το ρόλο της γυναίκας στο κοινωνικό γίγνεσθαι έναντι του ρόλου των ανδρών και αυτό τις μετατρέπει σε εύκολα θύματα αφού τα αγόρια ανατρέφονται υιοθετώντας βίαιες συμπεριφορές τις οποίες η ίδια η κοινωνία τα κάνει να πιστεύουν ότι είναι ταιριαστές ή φυσιολογικές για αυτά. Με άλλα λόγια σχετίζουν τον ανδρισμό με την επιθετικότητα και το θάρρος με τη σωματική δύναμη ενώ με τον

τρόπο αυτόν επιθυμούν να ασκούν εξουσία και σε άτομα που πιστεύουν ότι βρίσκονται σε κατώτερη θέση στην κοινωνία τους (Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου, 2012).

Ο εκφοβισμός συνδέεται με το φύλο αφού στις περισσότερες έρευνες διαπιστώνεται ότι τα αγόρια είναι εκείνα που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και ασκούν σωματική ή σεξουαλική βία ενώ τα κορίτσια ασκούν περισσότερο λεκτική βία. Υπάρχει όμως και η βία που ασκείται λόγω φυλής, ή εθνικότητας και υπάρχουν ομάδες που είναι πιο ευάλωτες στις επιθέσεις και εκφοβίζονται πιο συχνά γιατί ο εκφοβιστής θεωρεί ότι δεν κινδυνεύει από αυτές (Rigby, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός σε κοινωνικό επίπεδο θεωρείται ότι αποτελεί απάντηση στην κοινωνική βία που δέχεται το παιδί με ποικίλους τρόπους.

Ο ρατσισμός, η φτώχεια, οι απρόσωπες σχέσεις, οι οικογενειακές δυσκολίες και παρόμοιοι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωση του φαινομένου και κατά συνέπεια η σχολική βία θεωρείται ότι αντανakλά τη βία που είναι χαρακτηριστικό της σημερινής κοινωνίας (Pearl & al., 1982).

Οι συνομηλικοί και ο ρόλος τους:

Έχει ειπωθεί ότι για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σημαντικός είναι ο ρόλος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους αφού όταν οι σχέσεις αυτές είναι υποστηρικτικές συντελούν σε θετικό κοινωνικό προσανατολισμό αλλά και σε μείωση εκδήλωσης μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Μπότσαρη- Μακρή, 2005). Σύμφωνα με την Ανδρέου (2004) η εκδήλωση βίας στο σχολείο είναι ενέργεια συλλογική που σημαίνει ότι συνδέεται με τις αντιδράσεις μιας ομάδας όταν καταβάλλεται προσπάθεια να θυματοποιηθούν τα μέλη της. Σε έρευνα των Boulton & al. διαπιστώνεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις στάσεις και την επιθετική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι όταν αναφέρεται μεγάλη επιθετική συμπεριφορά προβλέπεται ότι είναι θετικά αποδεκτή η στάση προς την επιθετικότητα και επίσης ότι υπάρχει και η άποψη ότι η επιθετικότητα είναι πιθανό να έχει και θετικές συνέπειες. Ελάχιστη επιθετική συμπεριφορά αναφέρεται από παιδιά τα οποία έχουν και την ισχυρότερη στάση κατά της επιθετικότητας. Σε έρευνα που έγινε στην Αγγλία μεταξύ μαθητών 10 έως 15 χρόνων τα αποτελέσματα ήταν αντίστοιχα και δείχνουν ότι

μπορεί να υπάρχει σχέση ανάμεσα σε στάσεις και επιθετικότητα. Συνεπώς όταν υπάρχουν περισσότερες θετικές στάσεις προς επιθετική συμπεριφορά συντελούν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς και αυτό με τη σειρά του ενδυναμώνει τις στάσεις προς την επιθετικότητα (Boulton et al., 2001).

Τα ΜΜΕ και ο ρόλος τους:

Τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα η τηλεόραση προβάλλουν εκπομπές βίας και μάλιστα σε ώρες που μπορούν να τις παρακολουθούν ανήλικοι. Επίσης και κινούμενα σχέδια αλλά και παιχνίδια βασίζονται στη βία και επηρεάζουν τον ψυχισμό τους, προκαλούν σύγχυση ανάμεσα στην εικονική και την καθημερινή πραγματικότητα.

Η συνεχής έκθεση στη βία βοηθά στο να αυξάνεται η επιθετικότητα και οι φόβοι του παιδιού ενώ έρευνες που έχουν γίνει διαπίστωσαν ότι η τηλεοπτική βία εξοικειώνει το άτομο με αυτήν και έτσι θεωρεί βίαιες σκηνές, όπως για παράδειγμα φόνους, ως κάτι συνηθισμένο (Νομικού, 2004).

Σε μετα-ανάλυση μελετών που έγινε φάνηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην έκθεση στη βία της τηλεόρασης και στην αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων αλλά και ότι υπάρχει κάποια μικρή επίδραση στην ανάπτυξη εγκληματολογικής συμπεριφοράς των παιδιών (Φρυσίρα- Κανιούρα κ.ά., 1993) με τα αγόρια να επηρεάζονται περισσότερο από τα κορίτσια. Επίσης στην ίδια μεταανάλυση προέκυψε ότι τα κινούμενα σχέδια επηρεάζουν πιο πολύ καθώς και οι φανταστικές και επιθετικές ταινίες και εκείνες που συνδυάζουν βία και ερωτισμό

Ακόμη, η τηλεόραση επηρεάζει τους επιθετικούς εφήβους αφού αυτοί διαλέγουν να παρακολουθούν ταινίες με επιθετικό περιεχόμενο ή να ασχολούνται με ανάλογου περιεχομένου βιντεοπαιχνίδια και έτσι επιδεικνύουν συχνότερα βίαιη συμπεριφορά (Slatar& al., 2003).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο του Illinois επισημαίνεται ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν πολλές ώρες ταινίες και παιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο παρουσίαζαν μεγαλύτερη επιθετικότητα στην συμπεριφορά τους κατά την εφηβεία (Huesmann & al., 2003).

Κεφάλαιο 4ο

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων

Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο είναι και υπαρκτό και αρκετά διαδεδομένο αλλά δεν έχουν οργανωθεί εκείνες οι πολιτικές πρόληψης που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά να αντιμετωπισθεί.

Έχει γίνει προσπάθεια να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί το κοινωνικό σύνολο μέσα από τα Μ.Μ.Ε. αλλά το σχολείο είναι εκείνο το οποίο έχει αναλάβει όλο τον συντονισμό για τον συντονισμό των προσπαθειών και των ενεργειών που απαιτούνται ώστε η διαχείριση να είναι επιτυχής και αυτό γιατί είναι ο χώρος στον οποίο κατ'εξοχήν εκδηλώνεται το φαινόμενο.

Ο ρόλος του σχολείου

Είναι αδήριτη η ανάγκη να σχεδιασθούν και να οργανωθούν παρεμβάσεις μέσα στο χώρο του σχολείου και για την πρόληψη και για τη θυματοποίηση ,παρεμβάσεις που θα έχουν ως αποτέλεσμα .ει δυνατόν, κανένα παιδί να μην αποτελέσει θύμα εκφοβισμού (Τσιάκαλος, 2008). Οι πολιτικές εκείνες που συντελούν προς αυτήν την κατεύθυνση ,είναι η καλλιέργεια θετικής σχολικής ατμόσφαιρας, η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτύξουν εκείνη τη γνώση που θα τους βοηθήσει να διαχειρίζονται σωστά το θέμα ,η ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τονίζοντας τη σημασία που έχει η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ τους, ανάπτυξη συνεργασιών, ομαδικής εργασίας και εφαρμογή καλών πρακτικών (Ασημόπουλος κ.α., 2008). Ο Smith (1997 στο Κυριακίδης, 2007), προτείνει

Μία παρέμβαση που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα προωθεί επικριτική συμπεριφορά και άποψη για τα φαινόμενα εκφοβισμού ενώ

ταυτόχρονα θα είναι υποστηρικτική στις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο σχολείο κατά του εκφοβισμού. Σε ό,τι έχει σχέση με τις παρεμβάσεις μέσα στην τάξη θεωρείται αποτελεσματικό να διενεργούνται ομαδικές δραστηριότητες αλλά να γίνεται και καλύτερη επιτήρηση στον αύλειο χώρο του σχολείου γιατί εκεί συμβαίνουν πολλά από τα περιστατικά εκφοβισμού.

Σε ό,τι αφορά τους θύτες είναι καλό να αποφεύγεται η κατά μέτωπο προσπάθεια αντιμετώπισης γιατί αυτό αναπτύσσει την άμυνά τους και προτείνεται να επιλέγεται η εφαρμογή των μεθόδων Pikas και «αποφυγής της κατηγορίας-no blame approach». Οι παρεμβάσεις αυτές έχουν ως στόχο το να κατανοηθεί το περιστατικό ως προς τις συνέπειες που έχει για το θύμα και αυτό για να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση των θυτών και στο τέλος να γίνει δυνατόν να προτείνουν λύσεις για τη θυματοποίηση οι ίδιοι οι θύτες.

Σχετικά με τα θύματα αυτό που πρέπει είναι να μάθουν τρόπους διεκδικητικής συμπεριφοράς, να μάθουν δηλαδή να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες, τα δικαιώματά τους ακόμη και στην περίπτωση που θα χρειασθεί να έρθουν σε αντιπαράθεση χωρίς όμως να καταπατούν τα δικαιώματα των άλλων. Η δυσκολία το να είναι κάποιος διεκδικητικός συνδέεται με το ότι δεν έχει αναγνωρίσει τα βασικά του δικαιώματα (Πολίτη, & Σκορδιαλός, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στο πλαίσιο του σχολείου είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Είναι αυτός που τα ενθαρρύνει ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά, να τα βοηθήσει ώστε να μείνουν μακριά από εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη και καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, διαπροσωπικές σχέσεις που θα στηρίζεται σε σεβασμό και εμπιστοσύνη (Καλλιώτης, 2002). Παιδαγωγική αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού προτείνουν οι ερευνητές Holtappels και Tillmann (1999, στο Τσιάκαλος, 2008), που στηρίζεται στα παρακάτω σημεία:

- ✓ Προσανατολισμός της διδασκαλίας και μάθησης σε δημοκρατική παιδαγωγική οι οποίες ενισχύουν τη συνεργασία και την ένταξη για τα αδύναμα μέλη της τάξης.
- ✓ Ανάπτυξη της αίσθησης συλλογικότητας.
- ✓ Παρέμβαση και παρεμπόδιση στιγματισμού μαθητών από εκπαιδευτικούς
- ✓ Θέσπιση κανόνων και ορίων προκειμένου να γνωρίζουν τα παιδιά ότι πράξεις εκφοβισμού δεν γίνονται αποδεκτές αλλά και οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το πότε και το πως πρέπει να παρέμβουν.
- ✓ Συνεργασία του σχολείου με θεσμούς και πρόσωπα έξω από αυτό.

Ο ρόλος της οικογένειας

Η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί οικογένεια και σχολείο να συνεργάζονται. Ο Olweus (2009), αναφέρει ότι για να αλλάξει

η συμπεριφορά του παιδιού θύτη, χρειάζεται ευαισθητοποιημένους γονείς, να καταδικάζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και να διαμορφώσουν ένα σύστημα κανόνων της οικογένειας, τους οποίους όταν τους τηρεί το παιδί θα επαινείται ενώ αν τους παραβαίνει θα υφίσταται κυρώσεις, οι οποίες όμως δεν θα είναι πολύ αυστηρές με τις σωματικές τιμωρίες να αποφεύγονται.. Εάν τυχαίνει να υπάρχουν προβλήματα στην οικογένεια αυτά θα πρέπει να τα συζητούν στην οικογένεια και γενικά θα πρέπει να υπάρχει επικοινωνία και διάλογος γιατί με τον τρόπο αυτόν θα μάθει να διαχειρίζεται τις όποιες διαφωνίες με το διάλογο και ότι δεν είναι λύση να υιοθετεί επιθετικές ενέργειες προκειμένου να τις λύσει. Χρειάζεται ακόμα οι γονείς να περνούν χρόνο με τα παιδιά τους, με δραστηριότητες εποικοδομητικές, όπως είναι το παιχνίδι, το διάβασμα βιβλίων ή πηγαίνοντας εκδρομές και επισκέψεις σε χώρους κατάλληλους για τα παιδιά.

Η πρόληψη ως μέσο παρέμβασης

Σε παγκόσμιο επίπεδο δίνεται μεγάλη σημασία στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού με προγράμματα που είναι παρεμβάσεις για παιδιά αλλά και για εκπαιδευτικούς και γονείς. Μια από τις ενδιαφέρουσες προτάσεις πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτή της διαμεσολάβησης. Διαμεσολάβηση είναι μία

διαδικασία ειρηνική για την επίλυση συγκρούσεων κατά την οποία οι μαθητές της ίδιας ηλικίας είναι αυτοί που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικό εκφοβισμού.

Είναι, με άλλα λόγια, μια συζήτηση που γίνεται σε κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά που συγκρούονται και αφού αυτά έχουν συμφωνήσει, μπροστά στα παιδιά-διαμεσολαβητές, τα οποία είναι ουδέτερα και έχουν εκπαιδευτεί για το ρόλο αυτόν (Αρτινοπούλου, 2009). Στην Ελλάδα εφαρμόζεται πιλοτικά από το 2005.

Η διαμεσολάβηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη συμμετοχή και την ευθύνη των μαθητών στην αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων και μειώνει τον αυταρχισμό και τη συνεχή προσφυγή σε ποινικοποίηση της συμπεριφοράς (Ρουμπάνη και Ζήκα, 2007).

Κεφάλαιο 5ο

Οι συνέπειες του φαινομένου

Η βία μεταξύ των μαθητών έχει σοβαρές, βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ανάπτυξη και υγεία τους.

Τα παιδιά που εκφοβίζονται εμφανίζουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχοσωματικά προβλήματα, σχολική άρνηση, έντονο άγχος, διαταραχές ύπνου, φοβίες, κατάθλιψη ακόμα και τάσεις για αυτοκτονία.

Τα παιδιά που εκφοβίζουν εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, αδυνατούν να τηρήσουν κανόνες και όρια και δυσκολεύονται στη διαλεκτική επίλυση των διαφορών τους και στη διαχείριση της επιθετικότητάς τους και ενδέχεται και στο μέλλον να εκδηλώνουν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές.

Δυστυχώς, τα περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών στα σχολεία δεν αντιμετωπίζονται πάντα με τον πιο κατάλληλο τρόπο.

Είναι πλέον επιτακτική η ανάγκη θέσπισης ενός σαφούς πλαισίου πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί τον πιο αρμόδιο φορέα για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των εφήβων και την διοχέτευση υγιών πολιτών στην κοινωνία μας.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τον εκφοβισμό κάνοντας ένα βήμα πίσω και χρησιμοποιώντας μια ευρύτερη προοπτική για το πρόβλημα.

Μια συγκεκριμένη εστίαση στη συμπεριφορά των παιδιών που εκφοβίζουν και εκείνων που θυματοποιούνται μπορεί να δικαιολογείται σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά μια πιο θετική εποικοδομητική προσέγγιση μπορεί να είναι να συμπεριληφθεί περισσότερη εργασία για τη μείωση της πιθανότητας απόρριψης και περιθωριοποίησης από τους συνομηλίκους. ένα κοινωνικό φαινόμενο που ενισχύει τη δημιουργία τόσο των “νταήδων” όσο και των θυμάτων.

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει επείγουσα ανάγκη (α) να επανεξεταστούν οι κυρίαρχες αξίες και πεποιθήσεις που διέπουν την οργάνωση των σχολείων καθώς και η οργάνωση απόψεων για τις σχέσεις εντός και εκτός σχολείων και (β) να διερευνηθούν, εκτός από το άτομο, οι κοινωνικοπολιτισμικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες και πρακτικές που μπορεί να προωθήσουν συμπεριφορές εκφοβισμού, γνώσεις και συμπεριφορές.

Από αυτή την άποψη, οι αρχές και οι πρακτικές που συνεπάγεται η προσπάθεια προώθησης πιο συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων μπορεί να έχουν μεγάλη αξία για την προώθηση πιο υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων μειώνοντας τους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς μηχανισμούς που απομονώνουν και περιθωριοποιούν συγκεκριμένες ομάδες παιδιών.

Μέσα σε ένα πιο περιεκτικό πλαίσιο, οι θετικές συμπεριφορές μπορεί να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη προθυμία είτε να αντιδράσουν ενάντια στην επιθετικότητα των συνομηλίκων είτε να υποστηρίξουν τα θύματα εκφοβισμού που παραδοσιακά αισθάνονται μόνοι στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους μαθητές και συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους (Salmivalli, 2001). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ο εκφοβισμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως πρόβλημα για τα σχολεία και τους μαθητές Το πρόβλημα της παραγωγής ενός φιλοκοινωνικού ήθους στο οποίο τα άτομα προτιμούν να μην εκφοβίζουν το ένα το άλλο και να μην εγκρίνουν

ή να αγνοούν τη συμπεριφορά εκφοβισμού πρέπει να αντιμετωπιστεί σε κάθε πλαίσιο στο οποίο οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν τακτικά.

Οι αρχές του σεβασμού και της μέριμνας για τους άλλους φαίνεται να είναι τόσο σημαντικές στο χώρο εργασίας και στο σπίτι όσο και μεταξύ των παιδιών στο σχολείο.

Κεφάλαιο 6ο

Έρευνες στο διεθνή χώρο

Ενώ έχουν γίνει πολλές και σημαντικές προσπάθειες ενάντια στον εκφοβισμό, για την εφαρμογή πρωτοβουλιών εναντίον του εκφοβισμού στα σχολεία αλλά και για μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση πάνω στις κοινωνικές διαδικασίες που στηρίζουν τον εκφοβισμό, ευρήματα που προκύπτουν από έρευνες που γίνονται δείχνουν ότι ο εκφοβισμός είναι μία πραγματικότητα και σε κάποιες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σε σουηδικά σχολεία, η επικράτησή του αυξάνει (Bjereld, Augustine και Thornberg2020). Παράλληλα η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκφοβισμός είναι μία σοβαρή παράβαση, αφού προκαλεί σοβαρή βλάβη στο άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό(Thornberg & al.2016), έδειξε όμως και τους τρόπους με τους οποίους ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με την διατήρηση και οικοδόμηση σχέσεων φιλίας.

Εκφοβισμός, φιλία και σύνδεση με το σχολικό πλαίσιο

Εθνογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για 3 μήνες σε ένα σουηδικό δημοτικό σχολείο με συμμετοχή 34 μαθητών της έκτης τάξης (12περίπου χρόνων) είχε ως θέμα

τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ του εκφοβισμού, της φιλίας και του σχολικού πλαισίου. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι το θέμα της φιλίας είναι σημαντικό για τους μαθητές αλλά και προσδιορίστηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι αντιλήψεις για τις σχέσεις φιλίας συνδέονταν στενά με τη σημασία των κοινωνικών αντιλήψεων και τους οργανωτικούς περιορισμούς του σχολικού πλαισίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν μπορεί να είναι αποσυνδεδεμένος από το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο του σχολείου αλλά ότι μπορεί να συνδεθεί με την ανάγκη που υπάρχει και γίνεται κατανοητή για έλεγχο στο συγκεκριμένο χώρο. Η μελέτη τονίζει ότι οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον εκφοβισμό, τη φιλία και το σχολικό πλαίσιο οφείλουν να γίνουν περισσότερο κατανοητές έτσι ώστε να μπορέσουν και να υποστηριχτούν όλες εκείνες οι προσπάθειες που γίνονται για την πρόληψη του εκφοβισμού.

Έχουν γίνει μελέτες οι οποίες διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη σχέσεων φιλίας προσφέρουν προστασία από τον κίνδυνο να θυματοποιηθεί κάποιο άτομο (Bollmer & al.2005) και ότι εκείνοι οι μαθητές που έχουν λίγους φίλους είναι περισσότερο ευάλωτοι στο να είναι απομονωμένοι αλλά και να γίνουν θύματα εκφοβισμού από συνομηλίκους τους (Berguno & al.2004).Επίσης μελέτες έχουν δείξει ότι οι φιλίες είναι σημαντικές για παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό αφού από αυτές δέχονται στήριξη, ανακούφιση στις αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν από την κοινωνική περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό και τον εκφοβισμό ή και τη μοναξιά (Bayer & al.2018). Άλλες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επιθετικότητα ,τον εκφοβισμό και την κοινωνική θέση. Οι ερευνητές πρότειναν να προσεγγιστεί και να κατανοηθεί ο εκφοβισμός ως μία συμπεριφορά η οποία κατευθύνεται από στόχους (Volk, Dane και Marini2014), κάτι που χρησιμοποιείται για να διατηρηθεί και να βελτιωθεί η δημοτικότητα και η κοινωνική θέση (Olthof&al.2011;Witvliet κ.ά.2010). Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές μπορεί να μην επεμβαίνουν σε καταστάσεις εκφοβισμού εξαιτίας κοινωνικών κινδύνων που σχετίζονται με την παρέμβαση (Forsberg&al.2016). Τέτοιου τύπου ευρήματα δίνουν σημαντικά στοιχεία για το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού, πρέπει όμως να γίνονται περισσότερο κατανοητά σε ό,τι συνδέεται με το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο εκφοβισμός και η φιλία.

Οι ερευνητές προσεγγίζοντας τη σημασία του σχολικού πλαισίου που συντελεί στην ευημερία των μαθητών αλλά και βοηθά να επικρατήσει ο εκφοβισμός τόνισαν τη

σημασία που έχει το σχολικό ήθος (Granvik Saminathen, Brolin Låftman Modin 2020), το σχολικό κλίμα ((Forsberg et al. 2021).

Το σχολικό ήθος αφορά σε μεγάλο μέρος τις σκόπιμες προσπάθειες που κάνουν οι διευθυντές των σχολείων για να επικρατήσει θετικό μαθησιακό περιβάλλον και να αποτρέψουν εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς υιοθετώντας κοινές έννοιες και στόχους (Modin, Brolin Låftman και Östberg 2017). Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τις κοινές αντιλήψεις που επικρατούν, κοινές αξίες και στάσεις οι οποίες μέσα από την αλληλεπίδραση επηρεάζουν και επικρατούν ανάμεσα σε μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε όλο το προσωπικό του σχολείου (Forsberg, Chiriac και Thornberg 2021). Το κλίμα της τάξης συνδέεται και αφορά πιο συγκεκριμένα όλες εκείνες τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στη σχολική τάξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Forsberg, Chiriac και Thornberg 2021).

Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό πλαίσιο

Μελετώντας τον σχολικό εκφοβισμό από κοινωνιολογική άποψη υπήρξαν ερευνητές που έκαναν σύγκριση των σχολείων με άλλους θεσμικούς χώρους αλλά και χώρους όπως είναι αυτοί της εργασίας και των φυλακών. Το ερώτημα που τίθεται αφορά την έλλειψη εστίασης στο θεσμικό πλαίσιο (Eriksson 2001). Οι Yoneyama, Naito (2003), για παράδειγμα, λένε ότι στην κοινωνιολογία όταν ένα πρόβλημα επικρατεί ευρέως, χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό ζήτημα και χρειάζεται να εξεταστεί ως ένα δυνητικά δομικό πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον. Για ένα τέτοιου είδους πρόβλημα υπάρχει και κάποιο όριο ως το προς το τι μπορούν να κάνουν τα άτομα προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα με θεμελιώδη λύση να θεωρείται η αλλαγή της ίδιας της κοινωνικής δομής, προοπτική που δεν φαίνεται να μπορεί να εφαρμοστεί για τον εκφοβισμό.

Μελετώντας τη σημασία της οργανωτικής δομής της σχολικής εκπαίδευσης η Eriksson (2001) και Erikson κ.ά. (2002) διέκρινε τέσσερις πτυχές σχετικά με το σχολικό πλαίσιο οι οποίες είναι σημαντικές για να κατανοηθεί ο σχολικός εκφοβισμός και συνοπτικά έχουν ως εξής: 1) οι μαθητές περνούν πολύ χρόνο στο σχολείο, 2) οι μαθητές έχουν περιορισμένη δυνατότητα στην επιλογή τους με το ποιον θα περνούν το χρόνο τους στο

σχολείο, 3) οι μαθητές δεν επιτρέπεται να εγκαταλείψουν το σχολείο και 4) μια σχολική τάξη μπορεί να αποτελείται από έναν μαθητή παραπάνω από μία άλλη και να λειτουργεί, μεμονωμένοι μαθητές δεν έχουν επίσημα καθορισμένους ρόλους και δεν είναι κατά μία έννοια απαραίτητοι για να λειτουργεί η τάξη (Eriksson2001; Erikson&al,2002).

Ο N Duncan (2013a) κατέγραψε τέσσερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση και μπορούν να συντελέσουν στη δυστυχία των μαθητών: τον καταναγκασμό, την συμπίεση, τον ανταγωνισμό και τον έλεγχο. Το ότι η σχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική βοηθά σημαντικά στο να γίνει κατανοητός ο σχολικός εκφοβισμός ιδιαίτερα γιατί στρέφει την προσοχή στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν μπορούν να εγκαταλείψουν το σχολείο εάν απορρίπτονται, αποκλείονται κοινωνικά ή εκφοβίζονται από τους συμμαθητές τους (Duncan2013a; Eriksson,2001). Επίσης εκείνοι που εκφοβίζονται ίσως να μην μπορούν να βρουν κάποιο χώρο μακριά από συμμαθητές με τους οποίους να έχουν καλές σχέσεις(Duncan2013a;Horton, P. 2018.). Οι Yoneyama, Naito, (2003, 325) λένε ότι οι μαθητές «αναγκάζονται συνεχώς να εμπλέκονται σε ανθρώπινες σχέσεις που δεν είναι της επιλογής τους, χωρίς να μπορούν να διατηρήσουν μια άνετη απόσταση από τους άλλους».

Τα σχολεία από την μία πλευρά είναι χώροι ανάπτυξης διαφόρων ιδεών και έχουν διάφορες μορφές και από την άλλη λειτουργούν σε ανταγωνιστικά πλαίσια στα οποία οι μαθητές κρίνονται, εκτιμώνται, αναμετρώνται και χαρακτηρίζονται πετυχημένοι ή μη (Duncan2013a, 40). Αυτό, σύμφωνα με τον Duncan (2013a) ,στέλνει το μήνυμα ότι ο ανταγωνισμός είναι πιο σημαντικός από ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά και αξίες ,όπως αυτά της συνεργασίας και της ομαδικότητας(2013a). Άλλοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί και έχουν τονίσει τη σημασία που έχει το λεγόμενο κρυφό πρόγραμμα σπουδών και ο τρόπος με τον οποίο κατανοούνται οι ανθρώπινες σχέσεις που κυριαρχούν σε επίπεδο εξουσίας στα σχολεία (Yoneyama και Naito2003).

Ο Τζέικομπσον (2010, 276), για παράδειγμα υποστηρίζει ότι οι μαθητές «μαθαίνουν το φορτωμένο με αξίες παιχνίδι της ιεραρχίας και της εξατομίκευσης, δίνοντας νόημα στην εμπειρία του ποιος μετράει και ποιος όχι στο σχολείο». Η κατάσταση αυτή ενδυναμώνει μέσα από τον έλεγχο που γίνεται και σε θέματα ,όπως για παράδειγμα ,το που θα κάθονται οι μαθητές, πότε μπορούν να βγουν από την τάξη και αν μπορούν να βρίσκονται μέσα ή έξω. Αυτές οι παράμετροι της σχολικής εκπαίδευσης οι οποίες είναι υποχρεωτικές, ανταγωνιστικές και ελεγχόμενες συνδέονται με την προσέγγιση του

σχολικού εκφοβισμού καθώς δείχνουν τη σημασία που έχει η αυτοπαρουσίαση στο σχολείο (Goffman1959). Αυτό σημαίνει πως παρόλο ότι δεν είναι οι μαθητές αυτοί που καθορίζουν ποιοι θα είναι οι συμμαθητές τους ,είναι αυτοί που πρέπει να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσα στα κοινωνικά αυτά πλαίσια που καθορίζονται (Eriksson2001) και μέσα από απαντήσεις σε ερωτήματα , όπως «ποιος ανήκει και γιατί;» (Φόρσμπεργκ και Θόρνμπεργκ2016, 20). Μπορεί δηλαδή οι μαθητές να σκεφτούν πως πρέπει να παρουσιαστούν με συγκεκριμένο τρόπο (Goffman 1990), αφενός για μπορέσουν να εκπληρώσουν την επιθυμία που έχουν να ανήκουν σε μία ομάδα, κάνοντας ή διατηρώντας φιλίες (Søndergaard και Hansen2018, 327) και αφετέρου να μπορέσουν να ελαττώσουν τον κίνδυνο της απόρριψης ,της περιθωριοποίησης και το άγχος του κοινωνικού αποκλεισμού (Søndergaard2012, 355). Υπάρχει δηλαδή περίπτωση κάποιοι μαθητές να θεωρήσουν ότι το σχολείο είναι χώρος στον οποίο κινδυνεύουν να απομονωθούν ή να αποκλειστούν κοινωνικά (Søndergaard2012) και τα χαρακτηριστικά της σχολικής φοίτησης ενισχύουν τους κινδύνους αυτούς.

Ειδικότερα και σύμφωνα με τους Γκόρντον και Λάχελμα (1996, 303) το σχολείο είναι φυσικός χώρος ο οποίος προσφέρει ένα πλαίσιο για να πραγματοποιούνται οι διαδικασίες, οι πρακτικές, οι δραστηριότητες που ενδείκνυνται αλλά ταυτόχρονα το σχολείο είναι κάτι περισσότερο από πλαίσιο αφού είναι και μία παράμετρος που διαμορφώνει αυτές τις διαδικασίες και πρακτικές οι οποίες οδηγούν στη διαφοροποίηση.

Χρειάζεται λοιπόν κάποιος να κατανοήσει καλύτερα όχι μόνο πώς ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με τις διαδικασίες φιλίας, αλλά και πώς αυτές, με τη σειρά τους, επηρεάζονται από τους περιορισμούς του θεσμικού σχολικού πλαισίου. (Strindberg2021) : Διερευνώντας τις σκέψεις των μαθητών σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές μπορεί να εκφοβίζονται ή να επιλέγουν να μην παρεμβαίνουν για να υπερασπιστούν κάποιον που εκφοβίζεται, παρά το γεγονός ότι κατανοούν πως ο εκφοβισμός είναι λάθος.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση των περίπλοκων σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τις διαδικασίες ανάπτυξης φιλίας και στο σχολικό πλαίσιο που υπάρχει αλλά και ο σχολικός εκφοβισμός δεν μπορεί να αποσυνδεθεί τόσο από το κοινωνικό όσο και το

θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Εστιάζουν την προσοχή στη σημασία που έχει η φιλία για τους μαθητές, φιλίες όμως που συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί οι μαθητές σε κοινωνικό επίπεδο, με άλλα λόγια η τάση που έχουν οι μαθητές να αναζητούν και να δημιουργούν φιλίες με συμμαθητές και συνομήλικους που είναι δημοφιλείς. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκφοβισμός μπορεί να γίνει μέσο με βάση το οποίο κάποιοι μαθητές θα μπορέσουν βελτιώνοντας την κοινωνική τους θέση να χαρακτηρισθούν ως δημοφιλείς ή «cool» (Strindberg, Horton και Thornberg2020α). Φαίνεται ακόμη ότι ο εκφοβισμός μπορεί να λειτουργεί και ως προστασία από τον κίνδυνο του εκφοβισμού και κατά συνέπεια ανακουφίζει και από το άγχος του κοινωνικού αποκλεισμού (Søndergaard2012; Søndergaard και Hansen 2018). Στον αντίποδα, εκείνοι οι μαθητές που δεν κατατάσσονται στην κατηγορία των δημοφιλών δεν μπορούν να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν φιλίες εύκολα και επομένως κινδυνεύουν να στοχοποιηθούν ή και να περιθωριοποιηθούν και όταν πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι λίγες οι πιθανότητες να βοηθηθούν (Strindberg, Horton και Thornberg2020β).

Επιπλέον ο εκφοβισμός και η άρνηση βοήθειας κατανοούνται ως στρατηγικές που προσφέρουν βοήθεια και συνδέονται με προσπάθειες να διατηρηθεί ο έλεγχος των κοινωνικών καταστάσεων ο οποίος γίνεται μέσα από τις θετικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι συνομήλικοι (Jacobson2010).

Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάπτυξη διαδικασιών φιλίας είναι συνδεδεμένα και ενταγμένα στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, οι παράμετροι που είναι υποχρεωτικές και ελεγχόμενες μέσα στα στο σχολικό πλαίσιο περιορίζουν τη δυνατότητα των μαθητών να μπορούν να ξεφύγουν από τις αρνητικές καταστάσεις που βιώνουν (Yoneyama και Naito2003). Επίσης τονίζεται ότι ενώ τα σχολικά πλαίσια είναι πολλά, είναι και λιγότερο ή περισσότερο ανταγωνιστικά και υπό αυτό το πρίσμα οι κοινωνικές επιδόσεις των μαθητών είναι φανερές και ανοιχτές για να δέχονται κριτική από τους συνομηλίκους τους (Goffman1959, 1990). Η σημασία της φιλίας είναι σημαντική μέσα στο σχολικό πλαίσιο αφού οι μαθητές ξέρουν ότι πρέπει να παραμείνουν στο χώρο του σχολείου για πολλά χρόνια, να συναναστραφούν κοινωνικά με συνομηλίκους που δεν τους επιλέγουν, σε περιορισμένους χώρους με ταυτόχρονη κατανόηση των κοινωνικών αντιλήψεων αλλά και των κινδύνων του εκφοβισμού. Προκύπτει όμως και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με επίκεντρο το σχολικό πλαίσιο και διερεύνηση διαφόρων παραμέτρων που συνδέονται με τη σχολική εκπαίδευση, όπως είναι ο καταναγκασμός,

ο έλεγχος και ο ανταγωνισμός και μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση και τη διαίωξη του σχολικού εκφοβισμού (Duncan2013α;Ericson2001;Horton2018). Η κατανόηση των παραμέτρων αυτών θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση για τη δημιουργία του εκφοβισμού και θα συντελέσει στο να υποστηριχτούν πιο αποτελεσματικά οι προσπάθειες πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού.

Έρευνα που διενεργήθηκε με θέμα:

“Γιατί οι μαθητές, παρ’ότι αντιλαμβάνονται ότι ο εκφοβισμός είναι λάθος, αποφεύγουν να παρεμβαίνουν όταν γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού ; ”

Η έρευνα διενεργήθηκε μεταξύ 74 μαθητών σε σχολεία της Σουηδίας και τα ευρήματα μελετήθηκαν με τη χρήση μεθόδων βάσει της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας και μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της έννοιας του κοινωνικού στίγματος του Goffman.

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός ορίζεται ως μία κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ένας μαθητής ο οποίος βρίσκεται σε θέση λιγότερο ισχυρή παρενοχλείται επανειλημμένα, προσβάλλεται ή και αποκλείεται από άλλους (Salmivalli2010). Είναι ένα πρόβλημα ευρέως διαδεδομένο, αφορά και επηρεάζει τα παιδιά στα σχολεία σε όλον τον κόσμο (Chester et al.2015). Ο εκφοβισμός συμβαίνει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο τον αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοι όταν γίνονται μάρτυρες σε επεισόδιο εκφοβισμού φαίνεται ότι επηρεάζει και στην επικράτησή του. Ως εκ τούτου είναι σημαντική η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κατανοούν και ερμηνεύουν οι μαθητές τις περιπτώσεις του εκφοβισμού αφού οι ερμηνείες και οι απόψεις τους επηρεάζουν και την συμπεριφορά τους σε αυτές τις περιπτώσεις (Charon,2009).

Οποιοσδήποτε μαθητής γίνεται μάρτυρας σε ένα περιστατικό εκφοβισμού μπορεί να χαρακτηριστεί ως «παρευρισκόμενος» (Polanin, Espelage και Pigott2012) αλλά δεν εμπλέκονται όλοι οι παρευρισκόμενοι απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο σε επεισόδια εκφοβισμού. Τέσσερις είναι οι πιθανοί ρόλοι των συμμετεχόντων βάσει των οποίων ενεργούν οι μαθητές που γίνονται μάρτυρες επεισοδίου εκφοβισμού ,σύμφωνα με την

«προσέγγιση του ρόλου των συμμετεχόντων» (Salmivalli1999), με τους ρόλους να είναι:

- 1) **Αυτός του βοηθού**, ο οποίος σημαίνει ότι βοηθά τον ασκούντα τον εκφοβισμό και συμμετέχοντας με την συμπεριφορά του στον εκφοβισμό.
- 2) **Ενισχυτικός**, προσφέρει δηλαδή ενίσχυση με κραυγές, γέλιο ή ενθάρρυνση με διάφορους τρόπου.
- 3) **Ξένος** που ενώ γνωρίζει για τον εκφοβισμό αποφεύγει να πάρει θέση.
- 4) **Υπερασπιστής** είναι με την πλευρά του παιδιού που υφίσταται εκφοβισμό και βοηθά και το υποστηρίζει (Salmivalli,2010).

Σε ό,τι αφορά το ρόλο του ξένου ένας διαχωρισμός που γίνεται είναι η έννοια του «παθητικού ξένου» που απλά παρακολουθεί παθητικά τα τεκταινόμενα και αυτή του «ξένου» που απομακρύνεται από το χώρο εξέλιξης του γεγονότος (Levy & Gumpel, 2018).

Οι περισσότερες από τις έρευνες με θέμα την συμπεριφορά των παρευρισκόμενων σε επεισόδια εκφοβισμού στηρίχτηκαν σε ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό και περιστράφηκαν γύρω από τη σχέση που αναπτύσσονται ανάμεσα στις διάφορες συμπεριφορές των παρευρισκόμενων με ατομικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση και οι στάσεις που αναπτύσσονται απέναντι στον εκφοβισμό (Lambe et al. 2019). Ένας μικρός αριθμός ερευνών ποσοτικών ασχολήθηκαν με τη σημασία που έχουν στον εκφοβισμό παράγοντες όπως η δημοτικότητα, η κοινωνική θέση, το κλίμα της τάξης (Barhight & al. 2017).

Τα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια αυξήθηκαν οι ποιοτικού τύπου έρευνες με θέματα που αφορούν με το πως τα ίδια τα παιδιά και οι νέοι εξηγούν τις διάφορες ενέργειες και αντιδράσεις των παρευρισκόμενων σε επεισόδια εκφοβισμού (Chen, Chang και Cheng2016) και μέσα από τις μελέτες αυτές διαπιστώθηκε η σημασία που έχει η κοινωνική αντίληψη του «θύματος» ως «διαφορετικού», που σημαίνει ότι χαρακτηρίζεται ως «περίεργο» και «όχι ως εμείς», και οι κοινωνικές διαδικασίες «μη προσαρμογής» στις εξηγήσεις των μαθητών για τους λόγους για τους οποίους εκφοβίζουν ή γιατί αποφεύγουν να παρέμβουν. Επίσης μέσα από τις έρευνες αυτές φαίνεται η ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στην μη παρέμβαση των μαθητών σε γεγονότα

εκφοβισμού με τους φόβους που έχουν είτε να γίνουν το επόμενο «θύμα» είτε να συνδεθούν με αυτόν ο οποίος είναι το «θύμα».

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι η συμπεριφορά των παρευρισκόμενων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά εκφοβισμού. Πρωτοποριακή έρευνα σε αυτόν τον τομέα, οι Pepler και Craig (1995) ανέφεραν ότι στο ανοιχτό παιχνίδι στα καναδικά δημοτικά σχολεία οι παρευρισκόμενοι ήταν παρόντες στο 85% των περιπτώσεων που έλαβε χώρα ο εκφοβισμός.

Συνήθως, οι παρευρισκόμενοι παρατηρούσαν παθητικά - και ο εκφοβισμός συνεχίστηκε. Στις συγκριτικά σπάνιες περιπτώσεις που οι παρευρισκόμενοι αντιτάχθηκαν στον εκφοβισμό, υπήρχε περίπου 50% πιθανότητα να σταματήσει ο εκφοβισμός.

Μεταγενέστερες μελέτες των Salmivalli et al.(2004) στη Φινλανδία έδειξαν ότι οι παρευρισκόμενοι φοιτητές συνήθως υιοθετούσαν ιδιαίτερους ρόλους όταν γίνονταν μάρτυρες εκφοβισμού, για παράδειγμα κάποιοι ενεργούσαν ως υποστηρικτές των νταήδων, μερικοί υπερασπιστές του θύματος.

Σαφώς, οι επιθυμίες των παρευρισκόμενων μπορεί επίσης να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο αν συνεχίζεται ο εκφοβισμός. Σαφώς επίσης, η απουσία επίβλεψης ενηλίκων στις παιδικές χαρές μπορεί να κάνει τον εκφοβισμό πιο πιθανό. Οι μαθητές με «επιθυμία να βλάψουν», όπως ισχυρίζονται οι Tattums, μπορεί να λειτουργούν σε διάφορες καταστάσεις, μερικές διευκολύνοντας την έκφραση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς τους, άλλες εμποδίζοντας ή περιορίζοντας την έκφρασή της. Educ Psychol Rev (2012)

Πέμπτον, εξετάζοντας τους λόγους που δίνουν οι άνθρωποι για τον εκφοβισμό κάποιου φαίνεται ότι δεν υπάρχει μία εξήγηση που να αντιστοιχεί σε μια απλή επιθυμία. Αυτό ήταν εμφανές σε μια διερευνητική μελέτη, τώρα αρχαική, που διεξήχθη με Αυστραλούς μαθητές τη δεκαετία του 1990 (Rigby 1998). Σε εκείνη τη μελέτη, οι μαθητές ηλικίας 8 έως 18 ετών συμπλήρωσαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε το ακόλουθο στοιχείο: «Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που οι άνθρωποι δίνουν για να εκφοβίσουν κάποιον. Ποιους λόγους πιστεύετε ότι θα δίνετε για να εκφοβίσετε κάποιον, αν το κάνατε;». Δόθηκαν επτά πιθανοί λόγοι, με βάση προηγούμενες συζητήσεις με φοιτητικές ομάδες. Οι ερωτηθέντες θα μπορούσαν να σημειώσουν ένα ή περισσότερα στοιχεία. Όπως αναμενόταν, μερικοί από τους λόγους

που έδωσαν οι μαθητές ήταν αυτοί που δικαιολόγησαν τη συμπεριφορά τους και αναμφισβήτητα τους έκαναν να αισθάνονται λιγότερο ένοχοι, όπως «με ενόχλησαν» ή «για να φτάσουν ακόμη» (Gini 2006). Περίπου τα δύο τρίτα έδωσαν έναν τέτοιο λόγο. Ένα σημαντικό ποσοστό, περίπου 1 στους 5, προσπάθησε να ελαχιστοποιήσει την ενοχή του σημειώνοντας ότι εκφόβιζε «για διασκέδαση» ή «επειδή το έκαναν άλλοι». Αυτό ήταν πιο συχνό μεταξύ των μεγαλύτερων μαθητών. Πολύ λιγότερο ηθικά δικαιολογημένοι λόγοι όπως «ήταν wimps» ή για να «δείξει κανείς πόσο σκληρός είναι» ή «για να πάρει πράγματα ή χρήματα» υποστηρίχθηκαν από μειονότητες αγοριών (15%) ή κοριτσιών (10%). Αναμφισβήτητα, τα κίνητρα για τον εκφοβισμό κάποιου μπορεί να είναι αναίσθητα και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσαν να ανακαλυφθούν χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία της έρευνας που αναφέρθηκε παραπάνω. Σχετικές πληροφορίες σχετικά με τα λιγότερο συνειδητά κίνητρα των παιδιών έχουν, ωστόσο, αναφερθεί σε μια μελέτη που χρησιμοποιεί μια τεχνική ολοκλήρωσης προτάσεων ως ημι-δομημένο προβολικό τεστ (Soley and Smith 2008). Οι Αυστραλοί μαθητές (N0202) ηλικίας 12-14 ετών κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια πρόταση που άρχιζε «Οι μαθητές σε αυτό το σχολείο...» Περίπου το 24,1% ταξινομήθηκε στη συνέχεια ως βλέποντας τους συνομηλίκους τους γενικά με αρνητικό τρόπο, για παράδειγμα ως «ηλίθιοι και κακοί, σκύλες, κολλημένοι και uncool (sic)» (Rigby και Bortolozzo 2012). Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με αρνητική ή εχθρική στάση απέναντι στους άλλους ήταν πολύ πιο πιθανό να αναφέρουν ότι συμμετείχαν σε εκφοβισμό άλλων στο σχολείο. Από αυτή τη μελέτη φαίνεται ότι οι εχθρικές στάσεις απέναντι σε άλλους μαθητές μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να εμπλέκονται σε εκφοβισμό άλλων. Μια άλλη πηγή σχετικών πληροφοριών προέρχεται από μελέτες μεμονωμένων μαθητών που εντοπίστηκαν να εμπλέκονται σε εκφοβισμό και στη συνέχεια πήραν συνέντευξη από σχολικούς συμβούλους εκπαιδευμένους στη χρήση της μεθόδου κοινής ανησυχίας, μιας μη κατηγορούσας, μη τιμωρητικής προσέγγισης που επινοήθηκε από τον Pikas (2002). Σε μια σειρά 17 περιπτωσιολογικών μελετών που επικεντρώθηκαν σε μαθητές ηλικίας μεταξύ 8 και 16 ετών, αναφέρθηκε ότι ορισμένοι από αυτούς εκδήλωσαν σημαντική εχθρότητα προς το θύμα τους, το οποίο θεωρούν ότι προκάλεσε την επιθετική συμπεριφορά τους, ενώ κάποιοι άλλοι αποκάλυψαν ότι απλώς «πήγαιναν μαζί με το πλήθος» για να μην χάσουν τη διασκέδαση, ή περιστασιακά επειδή φαινόταν το ασφαλέστερο πράγμα που έπρεπε να κάνουμε (Rigby και Griffiths 2011).

Κοινωνική διαφορά, κοινωνικό στίγμα και σχολικός εκφοβισμός..

Το κοινωνικό στίγμα είναι μία έννοια η οποία σημαίνει ότι τα μέλη που ανήκουν σε κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες για τις οποίες οι άλλοι έχουν αρνητικές απόψεις ή στερεοτυπικές αντιλήψεις ,υφίστανται διακρίσεις εξαιτίας αυτών των αρνητικών απόψεων που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Το κοινωνικό στίγμα με την πιο βασική του έννοια σχετίζεται με ένα σημάδι, ένα σημάδι ντροπής ή δυσφήμισης (Goffman1986),αφού κάθε κοινωνία χωρίζει τους ανθρώπους σε κατηγορίες με βάση τις ισχύουσες απόψεις για το τι είναι «φυσιολογικό» για τα μέλη της κοινωνίας και τις αντίστοιχες προσδοκίες που υπάρχουν για το «πως πρέπει να είναι» οι άλλοι άνθρωποι. Το στίγμα δηλαδή είναι χαρακτηριστικό κοινωνικό ,με τις ρίζες του να βρίσκονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιος να στιγματισθεί μπορεί να είναι για παράδειγμα κάποιο στοιχείο του σώματος, του χαρακτήρα, στοιχείο φυλετικό, εθνικό ή θρησκευτικό, μπορεί δηλαδή με άλλα λόγια να γίνει διάκριση μεταξύ των φυσικών αποκλίσεων των ανθρώπων ,αποκλίσεων σε ατομικά χαρακτηριστικά ή σε συμπεριφορά με βάση την ιδιότητα που έχει ως μέλος της ομάδας (Goffman1986).Αυτό σημαίνει ότι οι διακρίσεις αυτές σημαίνουν πως το άτομο έχει κάποιο χαρακτηριστικό το οποίο δεν μπορεί να το αποφύγει, μπορεί όμως να προσπαθήσει να το κρύψει ,αλλά οι άλλοι τον αποφεύγουν εξαιτίας του χαρακτηριστικού αυτού παραβλέποντας τα άλλα καλά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει. Το κοινωνικό στίγμα δηλαδή λειτουργεί σαν μια κοινωνική πληροφορία, σύμβολο ή ως στοιχείο κοινωνικής ταυτότητας με συνέπειες και για το άτομο που στιγματίζεται αλλά και για εκείνους με τους οποίους αλληλοεπιδρά (Goffman1986).

Έξι διαφορετικά βήματα συνθέτουν τις διαδικασίες του στίγματος (Goffman1986):

Το πρώτο ότι συγκεκριμένα άτομα ή και ομάδες προσδιορίζονται ως «άλλα» και χαρακτηρίζονται με όρους του στίγματος.

Στο δεύτερο βήμα εκείνα τα άτομα που επισημαίνονται συνδέονται με αρνητικά στερεότυπα και τους αποδίδονται ατέλειες που έχουν ως βάση μια ενιαία αντίληψη για το τι είναι η ατέλεια.

Το τρίτο βήμα είναι η απομόνωση όσων έχουν χαρακτηριστεί ως «άλλοι» και επομένως υπάρχει απόσταση από «εμάς».

Με το τέταρτο βήμα επέρχονται η δυσφήμιση, η μείωση και οι διακρίσεις

Το πέμπτο βήμα περιλαμβάνει την ενίσχυση του στίγματος μέσα από τη διατήρηση των ορίων «εμείς» και «αυτοί» και στο τελευταίο βήμα ο στιγματισμός είναι εξαρτημένος από σχέσεις κοινωνικής εξουσίας οι οποίοι παρέχουν τη δυνατότητα για ανάπτυξη και άλλων παραμέτρων του στίγματος (Goffman1986). Με τον τρόπο αυτόν αυτός που στιγματίζεται, χαρακτηρίζεται, αντιμετωπίζεται με βάση στερεότυπα, δυσφημίζεται και υφίσταται διακρίσεις μέσα σε ένα πλαίσιο εξουσίας που τονίζει τα σημεία διαφοράς.

Το στίγμα είναι επίσης ένα μέσο μέσα από το οποίο η ομάδα των ατόμων που δεν έχουν στιγματισθεί μπορεί να αποστασιοποιηθεί από τους «άλλους» (Goffman1986). Το στίγμα δηλαδή μπορεί να εξυπηρετήσει διάφορες λειτουργίες για αυτούς που στιγματίζουν, όπως για παράδειγμα να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, τη συγκράτηση του άγχους μέσα από τη σύγκριση προς τα κάτω, καθώς και να δημιουργήσει μια υποκειμενική αίσθηση ευημερίας (Heatherton et al.2000). Στον αντίποδα αυτός που στιγματίζεται εξαιτίας του στίγματος μπορεί να οδηγηθεί στην αφομοίωση αρνητικών αντιλήψεων και στον αυτοστιγματισμό (Goffman1986). Για όσους έρχονται σε επαφή με αυτόν που στιγματίζεται, υπάρχει κίνδυνος να εξαπλωθεί το στίγμα και να χάσουν και αυτοί την αξιοπιστία τους μέσα από την κοινωνική κατακραυγή (Goffman1986). Με άλλα λόγια, αυτός που στιγματίζεται θεωρείται απειλή (Goffman1986). Αυτό προφανώς έχει επιπτώσεις σε καταστάσεις εκφοβισμού και στη λήψη αποφάσεων για «παθητικούς παρευρισκόμενους» και «ξένους».

Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, ο εκφοβισμός είναι μια από τις πιο κοινές εκφράσεις βίας στο πλαίσιο των συνομηλίκων. Η έρευνα για τον εκφοβισμό ξεκίνησε πριν από περισσότερα από σαράντα χρόνια, όταν το φαινόμενο ορίστηκε ως «επιθετικές, σκοπίμες πράξεις που πραγματοποιούνται από μια ομάδα ή ένα άτομο επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου εναντίον ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του». Τρία κριτήρια είναι σημαντικά για τον ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς ως εκφοβισμού: (1) **Επανάληψη**, (2) **σκοπιμότητα** και (3) **ανισορροπία ισχύος**. Δεδομένων αυτών των χαρακτηριστικών, ο εκφοβισμός

ορίζεται συχνά ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας από συνομηλίκους. Αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως ένα σύνθετο και σοβαρό πρόβλημα.

Στην παρούσα έρευνα προσεγγίζεται ο επιπολασμός, οι διαφορές ηλικίας και φύλου και οι διάφοροι τύποι εκφοβισμού, καθώς και γιατί συμβαίνει και πόσο διαρκεί, ξεκινώντας από τις μεγάλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις δυτικές χώρες και σε μικρότερο βαθμό σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Τα ποσοστά επιπολασμού ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των μελετών. ως εκ τούτου, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον ορισμό, τη χρονική περίοδο αναφοράς και το κριτήριο συχνότητας. Επίκεντρο επίσης αποτελούν οι παράγοντες κινδύνου, καθώς και τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Τέλος, μια ενότητα είναι αφιερωμένη στην ανασκόπηση των όσων είναι γνωστά για την αποτελεσματική πρόληψη του εκφοβισμού.

Η βία έχει αναγνωριστεί ως σχετικό και σοβαρό πρόβλημα από αρκετούς διεθνείς οργανισμούς. Το 1996, η Παγκόσμια Συνέλευση Υγείας ενέκρινε ψήφισμα με το οποίο ανακήρυξε τη βία κορυφαίο παγκόσμιο πρόβλημα δημόσιας υγείας (WHA 49.25) και κάλεσε τα κράτη μέλη να εξετάσουν επείγοντως το πρόβλημα της βίας. Στο σχολικό πλαίσιο, ο εκφοβισμός από συνομηλίκους είναι η πιο κοινή μορφή βίας μεταξύ των παιδιών και των νέων. Ο εκφοβισμός θέτει σε κίνδυνο τα δικαιώματα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως απαιτείται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ηνωμένα Έθνη 1989). Παρουσιάζει ιδιαίτερους κινδύνους για τα ευάλωτα παιδιά, όπως τα παιδιά με αναπηρίες· πρόσφυγες ή παιδιά που έχουν πληγεί από τη μετανάστευση· τα παιδιά που αποκλείονται· παιδιά που ανήκουν σε μειονοτική ομάδα ή απλά παιδιά που διαφέρουν από την ομάδα συνομηλίκων.

Τι είναι ο εκφοβισμός;

Η έρευνα για τον εκφοβισμό ξεκίνησε πριν από περισσότερα από 40 χρόνια (Olweus, 1973, 1978) και προσδιόρισε τη συμπεριφορά αυτή ως «επιθετικές, εκ προθέσεως πράξεις που διαπράττονται από ομάδα ή άτομο επανειλημμένα και διαχρονικά κατά του θύματος το οποίο δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Olweus, 1993, σ. 48). Έγιναν αρκετές συζητήσεις σχετικά με τον ορισμό αλλά οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι ο εκφοβισμός περιλαμβάνει την πρόθεση βλάβης και την ανισορροπία ισχύος μεταξύ του επιτιθέμενου και του θύματος και

λαμβάνει χώρα επανειλημμένα (Farrington,1993;Ολβέους,1993). Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του δράστη και του θύματος.

Ο εκφοβιστής αυξάνει την εξουσία και το θύμα χάνει την εξουσία. Ως αποτέλεσμα, είναι δύσκολο για το θύμα να ανταποκριθεί ή να αντιμετωπίσει το πρόβλημα (Menesini & al.2012). Η ανισορροπία ισχύος μπορεί να προκύψει από τη σωματική δύναμη, την κοινωνική θέση στην ομάδα ή από το μέγεθος της ομάδας (π.χ. μια ομάδα που στοχεύει ένα μόνο άτομο). Η ισχύς μπορεί επίσης να επιτευχθεί μέσω της γνώσης των τρωτών σημείων ενός ατόμου (π.χ. εμφάνιση, μαθησιακό πρόβλημα, οικογενειακή κατάσταση, προσωπικά χαρακτηριστικά) και της χρήσης αυτής της γνώσης για να το βλάψει.

Ο εκφοβισμός μπορεί να χρησιμοποιεί λεκτικές επιθέσεις (π.χ. ονομαστικές κλήσεις, απειλές),σωματικές συμπεριφορές (π.χ.χτύπημα,κλωτσιά,καταστροφή της περιουσίας του θύματος) και σχεσιακή/κοινωνική επιθετικότητα (π.χ. κοινωνικός αποκλεισμός, διάδοση φημών) (Monks &Smith,2006;Ολβέους,1993;Σιδεράς2014) έως τις πλέον πρόσφατες μορφές επιθέσεων μέσω του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών (που αναφέρονται επίσης ως διαδικτυακός εκφοβισμός).

Επικράτηση

Υπάρχει μεγάλη διακύμανση στα ποσοστά επιπολασμού του εκφοβισμού μεταξύ των μελετών, εν μέρει λόγω διαφορών στη μέτρηση ή και τη λειτουργικότητα της δομής του εκφοβισμού. Τέτοιες ασυνέπειες έχουν επηρεάσει έντονα την εκτίμηση του ποσοστού και οι μελετητές έχουν ζητήσει μεγαλύτερη συναίνεση στον ορισμό και τη μέτρηση (Menesini &nocentini,2009).

Σε μια ανασκόπηση, οι Γιουβόνεν και Γκράχαμ (2014) αναφέρουν ότι περίπου το 20-25% των νέων εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό ως δράστες, θύματα ή και τα δύο. Μελέτες μεγάλης κλίμακας που διεξήχθησαν σε δυτικές χώρες δείχνουν ότι το 4-9% των νέων εμπλέκονται συχνά σε συμπεριφορές εκφοβισμού και ότι το 9-25% των παιδιών σχολικής ηλικίας εκφοβίζονται. Έχει επίσης εντοπιστεί μια μικρότερη υποομάδα νέων που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται (εκφοβισμός/θύματα). Σε μια μετα-ανάλυση σχετικά με τον εκφοβισμό και τον επιπολασμό του διαδικτυακού εκφοβισμού σε όλα τα περιβάλλοντα (Modecki & al.,2014) με συνολικό δείγμα 335.519 νέων (12–18 ετών), οι συγγραφείς υπολόγισαν μέσο επιπολασμό 35 % για τον παραδοσιακό

εκφοβισμό (τόσο για ρόλους διάπραξης όσο και για ρόλους θυματοποίησης) και 15 % για συμμετοχή σε διαδικτυακό εκφοβισμό.

Συμφραζόμενοι και πολιτισμικοί παράγοντες για την εκτίμηση του επιπολασμού

Εκτός από την επιστημονική έρευνα που διεξάγεται σε πολλές χώρες, τα δεδομένα σχετικά με τον επιπολασμό μπορούν να εξαχθούν από μεγάλες διακρατικές έρευνες που διεξάγονται από ΜΚΟ, κρατικές κυβερνήσεις ή άλλους οργανισμούς. Σμιθ, Ρόμπινσον και Μάρκι (2016) χρησιμοποίησε τέσσερις έρευνες για μια παγκόσμια σύγκριση σχετικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση: διαδικτυακή έρευνα της ΕΕ για τα παιδιά (www.eukidsonline.net), παγκόσμια έρευνα για τη σχολική υγεία (GSHS) (www.who.int/chp/gshs/factsheets/en/index.html), τάσεις στη διεθνή μελέτη μαθηματικών και επιστημών (TIMSS) (<http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html>) & συμπεριφορά υγείας σε παιδιά σχολικής ηλικίας (HBSC) (<http://www.hbsc.org/>).

Βρήκαν μια πολύ χαμηλή συμφωνία (από το μικρό έως το μηδέν) όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των ερευνών, εγείροντας ανησυχίες σχετικά με τη χρήση διακρατικών συνόλων δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης σε διάφορες χώρες. Σε μια άλλη ανάλυση, οι Σιτιτσάι και Σμιθ (2015) επανεξέτασαν μελέτες από 10 ασιατικές χώρες, χρησιμοποιώντας δύο σύνολα συγκριτικών δεδομένων: (1) έρευνες μεγάλης κλίμακας (GSHS και TIMSS) και (2) εργασίες που αναφέρθηκαν από ερευνητές μελετητές. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μεταξύ ανατολικών και δυτικών χωρών όσον αφορά το ποιος κάνει τον εκφοβισμό (φίλοι στην ίδια τάξη ή ξένοι), πού συμβαίνει (τάξη, παιδική χαρά) και είδη εκφοβισμού (κοινωνικός αποκλεισμός, εκβιασμός).

Επιπλέον, οι ορισμοί των φαινομένων που μοιάζουν με εκφοβισμό παρουσιάζουν γλωσσικές παραλλαγές και μπορεί να επηρεαστούν από αυτό που θεωρείται νόμιμο από πολιτιστική άποψη. Παρά τις διαφορές αυτές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συμπεριφορές που μοιάζουν με εκφοβισμό είναι αρκετά συχνές στις 10 χώρες, παρουσιάζοντας συγκρίσιμα ποσοστά επικράτησης με αυτά που παρατηρούνται στις δυτικές χώρες (περίπου 10%).

Ενώ έχει διεξαχθεί εκτεταμένη έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση σε δυτικές και ανατολικές χώρες υψηλού εισοδήματος, πολύ λιγότερη έρευνα έχει γίνει σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος (Zych, Ortega & Del Rey, 2015).

Τα αποτελέσματα από τη Λατινική Αμερική δείχνουν υψηλό επιπολασμό του εκφοβισμού, με το 40-50% των εφήβων στο Περού και την Κολομβία να αναφέρουν ότι εκφοβίζουν άλλους (Oliveros, Figueroa, & Mayorga, 2009).

A recent study from Lister et al. (2015) : σχετικά με τη θυματοποίηση μεταξύ των περουβιανών εφήβων παρείχε δεδομένα από μια εν εξελίξει μελέτη στην οποία συμμετείχε μια ομάδα 12.000 παιδιών (Young Lives – YL).

Ο εκφοβισμός έδειξε ποσοστά 47,3% στην ηλικία των 8 ετών. 30,4% στην ηλικία των 12 ετών και 21,9% στην ηλικία των 15 ετών. Δύο μελέτες από τη Νικαράγουα έδειξαν τη συμμετοχή του 35% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 124% ως θύματα, το 109% ως εκφοβιστές και το 117% ως θύματα εκφοβισμού (Del Rey & Ortega, 2008).

Όσον αφορά την Αφρική, ο Γκρέιφ και ο Γκρόμπλερ (2008) διαπίστωσε ποσοστό 564% των Νοτιοαφρικάνων μαθητών που ανέφεραν ότι υπέστησαν εκφοβισμό.

Μια άλλη πρόσφατη μελέτη πραγματοποιήθηκε στην Αλγερία με τη συμμετοχή δείγματος 1452 μαθητών ηλικίας 8, 10 και 12 ετών (Tiliouine, 2015). Τα ευρήματα έδειξαν επίπεδο συμμετοχής περίπου 25-35%, συμπεριλαμβανομένων άμεσων και έμμεσων μορφών εκφοβισμού.

Διαφορές ηλικίας και φύλου

Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι ο επιπολασμός και οι μορφές εκφοβισμού διαφέρουν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, παρόλο που τα ευρήματα δεν είναι απλά. Σε μια μετα-ανάλυση 153 μελετών, οι Κουκ, Γουίλιαμς, Γκουέρα, Κιμ και Σαντέκ (2010) διαπίστωσε ότι το μέγεθος της επίδρασης της ηλικίας ήταν 0,09 στον ρόλο του εκφοβιστή, 0,01 στον ρόλο του εκφοβιστή/θύματος και -0,01 σχετικά με το ρόλο του θύματος, υποδεικνύοντας μια συνολική σταθερότητα των ρόλων του θύτη και του θύματος εκφοβισμού με την πάροδο του χρόνου και μια μικρή αύξηση της συμπεριφοράς εκφοβισμού ανάλογα με την ηλικία. Ο εκφοβισμός κορυφώνεται κατά τη διάρκεια των γυμνασιακών ετών (δηλαδή 12-15 ετών) και τείνει να μειώνεται μέχρι το τέλος του γυμνασίου (Hymel & Swearer, 2015). Όσον αφορά τις μορφές

εκφοβισμού, με την αύξηση της ηλικίας φαίνεται να υπάρχει μια μετατόπιση από τον σωματικό εκφοβισμό στον έμμεσο και σχεσιακό εκφοβισμό (Rivers & Smith, 1994).

Συνήθως αναφέρεται ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται σε εκφοβισμό άλλων από ό,τι τα κορίτσια (έρευνα HBSC; Πέπλερ, Τζιανγκ, Κρεγκ και Κόνολι, 2008), αν και ορισμένες μελέτες έχουν διαπιστώσει μικρή διαφορά. Στη μετα-ανάλυση 153 μελετών, οι Cook et al. (2010) διαπίστωσε συσχέτιση του φύλου (αγόρια) με τον ρόλο του εκφοβιστή .18, με τον ρόλο του εκφοβιστή/θύματος .10 και με τον ρόλο του θύματος .06, υποδεικνύοντας υψηλότερο επιπολασμό των αγοριών και για τους τρεις ρόλους (αν και η διαφορά φύλου για τον ρόλο του θύματος δεν είναι μεγάλη). Οι περισσότερες μελέτες διαπίστωσαν ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται σε σωματικές μορφές θυματοποίησης, ενώ ο εκφοβισμός μεταξύ των κοριτσιών είναι πιο πιθανό να είναι είτε σχεσιακός είτε λεκτικός (Besag, 2006; Κρικ & Γκροτπέτερ, 1995).

Εκφοβισμός που σχετίζεται με προκαταλήψεις

Πρόσφατες κριτικές έχουν ζητήσει περισσότερες μελέτες σχετικά με τον εκφοβισμό που εισάγει διακρίσεις ή τον λεγόμενο εκφοβισμό που σχετίζεται με προκαταλήψεις (Juvonen & Graham, 2014). Ο κίνδυνος για εκφοβισμό και θυματοποίηση δεν είναι ίσος μεταξύ των μαθητικών ομάδων. ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή οι μαθητές που είναι παχύσαρκοι, ή εκείνοι που ανήκουν σε εθνοτικές ή σεξουαλικές μειονότητες, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να πέσουν θύματα από τους συνομηλίκους τους. Αγρότης κ.ά. (2012) διαπίστωσε ότι οι μαθήτριες που έλαβαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής είχαν 3,9 φορές περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα και 4,8 φορές περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν επίσης στις ΗΠΑ από τους Blake, Lund, Zhou και Benz (2012).

Για να αντιμετωπιστεί ο ρόλος της εθνικότητας σε διαφορετικά πλαίσια, μια μελέτη εξέτασε τις εμπειρίες μαθητών της έκτης τάξης που ήταν ευάλωτοι στο σχολείο και χαρακτηρίζονται ως εύκολα θύματα, με αίσθημα ανασφάλειας και αίσθημα μοναξιάς. Οι μαθητές ήταν από 99 αίθουσες διδασκαλίας σε 10 γυμνάσια που διέφεραν ανάλογα με την εθνοτική ποικιλομορφία (Juvonen, Nishina, & Graham, 2006). Η μεγαλύτερη εθνοτική ποικιλομορφία σχετιζόταν με μια χαμηλότερη αίσθηση ευπάθειας μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι οι σχέσεις εξουσίας

μπορεί να είναι πιο ισορροπημένες σε εθνικά διαφορετικά σχολεία με πολλαπλές εθνοτικές ομάδες. Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση των Βιτορούλη και του Vaillancourt (2015), επικεντρώθηκε στις διαφορές εθνοτικών ομάδων όσον αφορά τη θυματοποίηση από συνομηλίκους και πρότεινε ότι το καθεστώς εθνοτικής μειονότητας από μόνο του δεν συνδεόταν στενά με υψηλότερο επίπεδο θυματοποίησης από συνομηλίκους. Έτσι, αν και το καθεστώς της εθνοτικής μειονότητας ενέχει κίνδυνο θυματοποίησης, το αποτέλεσμα του φαίνεται να εξαρτάται από το σχολικό πλαίσιο.

Πολλές μελέτες σχετικά με τη συχνότητα του ομοφοβικού εκφοβισμού περιορίζονται σε μετρήσεις της κατάστασης της σεξουαλικής μειονότητας και δεν μετρούν διαστάσεις του σεξουαλικού προσανατολισμού (δηλαδή ταυτότητα καθώς και συμπεριφορά). Επιπλέον, ακόμη και σε μεγάλα δείγματα με βάση τον πληθυσμό, ο επιπολασμός των σεξουαλικών μειονοτήτων είναι αρκετά χαμηλός και συχνά διαφορετικοί τύποι σεξουαλικών ταυτοτήτων και προτιμήσεων συνδυάζονται σε μια ενιαία κατηγορία για στατιστικές αναλύσεις. Παρά αυτούς τους περιορισμούς, ορισμένα δεδομένα είναι εντυπωσιακά. για παράδειγμα, μια έρευνα που διεξήχθη από ενώσεις ΛΟΑΤ με τη συμμετοχή περισσότερων από 7000 μαθητών, ηλικίας 13 έως 21 ετών, έδειξε ότι σχεδόν 9 στους 10 ΛΟΑΤ μαθητές βιώνουν παρενόχληση στο σχολείο (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen & Palmer, 2012). Επιπλέον, τα ομοφοβικά πειράγματα ή οι χαρακτηρισμοί είναι μια συχνά αναφερόμενη εμπειρία, ιδιαίτερα από μαθητές που αυτοπροσδιορίζονται ως ομοφυλόφιλοι, λεσβίες, αμφιφυλόφιλοι ή τρανσέξουαλ, μεταξύ αυτών των μαθητών το 50-80% το έχουν βιώσει (Espelage, Hong, Rao, & Thornberg, 2015; Ράσελ, Τομέι, Ράιαν και Ντίαζ, 2014). Συμπερασματικά, το πρόβλημα του εκφοβισμού που σχετίζεται με τις προκαταλήψεις φαίνεται εξαιρετικά σημαντικό, επηρεάζοντας σοβαρά τις μειονοτικές ομάδες.

Παράγοντες κινδύνου

Ατομικοί παράγοντες κινδύνου για εκφοβισμό και θυματοποίηση..

Φοβερίζει/εκφοβιστής

Στο σημαντικό έργο του, ο Olweus (1978, σ. 136) περιέγραψε το «επιθετικό πρότυπο προσωπικότητας» των εκφοβιστών ως κινητήρια δύναμη πίσω από την κακή συμπεριφορά τους. Καθώς ο εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς,

δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η γενική τάση ενός ατόμου να επιτίθεται (επιθετικότητα χαρακτηριστικών) συνδέεται με τον εκφοβισμό. Η ύπαρξη στάσεων και γνωστικών λειτουργιών που ευνοούν την επιθετικότητα και τα χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης προς άλλους ανθρώπους συνδέονται τόσο με τη γενική επιθετικότητα όσο και με τον εκφοβισμό (Van Noorden, Bukowski, Haselager & Cillessen, 2016).

Ορισμένοι θεωρητικοί ερευνητές βλέπουν τους εκφοβιστές ως άτομα που στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ελλείψεις στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, χαμηλή κοινωνική θέση στην ομάδα συνομηλίκων και άλλα προβλήματα προσαρμογής. Άλλοι θεωρούν τον εκφοβισμό ως λειτουργική, προσαρμοστική συμπεριφορά που σχετίζεται με οφέλη. Οι εμπειρικές μελέτες δεν κατόρθωσαν πάντα να αποφανθούν αυτό το ζήτημα, εν μέρει λόγω της αποτυχίας αναγνώρισης της ετερογένειας των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται σε εκφοβισμό. Μερικοί από αυτούς είναι οι ίδιοι θύματα (τα λεγόμενα θύματα εκφοβισμού), ενώ άλλοι μπορούν να θεωρηθούν «καθαροί» (μη θυματοποιημένοι) εκφοβιστές. Τα θύματα εκφοβισμού είναι συνήθως πολύ δυσπροσάρμοστα σε σύγκριση με τους καθαρούς εκφοβιστές. Για να διατηρήσουμε αυτή τη διάκριση σαφή, συζητάμε ξεχωριστά για τους εκφοβιστές, τα θύματα και τα θύματα εκφοβισμού.

Υπήρχε μια μάλλον κοινή πεποίθηση ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε επιθετικότητα, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού. Αν και οι αρνητικές γνώσεις που σχετίζονται με τον εαυτό τους σχετίζονται με τον εκφοβισμό, δεν προβλέπουν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι ένας καθαρός, μη θυματοποιημένος εκφοβιστής (Cook et al., 2010). Υπάρχει μικρή υποστήριξη για την επιθετικότητα – υπόθεση χαμηλής αυτοεκτίμησης γενικά (Baumeister, Bushman, & Campbell, 2000). Αντίθετα, πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι ο ναρκισσισμός, ή η αίσθηση μεγαλοπρέπειας και δικαιώματος, καθώς και τα ανάλγητα-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (που χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης και ντροπής) συνδέονται με τον εκφοβισμό (Fanti & Kimonis, 2012; Reijntjes κ.ά., 2016).

Η πεποίθηση ότι οι νταήδες είναι κοινωνικά ανίκανοι αμφισβητήθηκε από τους Sutton, Smith και Swettenham (1999), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι νταήδες ηλικίας 7-10 ετών σημείωσαν σχετικά υψηλή βαθμολογία σε εργασίες που σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν την κατανόηση των γνώσεων και των συναισθημάτων των άλλων. Ως εκ τούτου, οι Πέτερς, Σίλεσεν και Σολτ (2010) προσδιόρισε τρεις υποκατηγορίες

εκφοβιστών, μια δημοφιλή-κοινωνικά ευφυή ομάδα, μια δημοφιλή μετριοπαθή ομάδα και μια μη δημοφιλή-λιγότερο κοινωνικά έξυπνη ομάδα. η μελέτη υπογραμμίζει την ετερογένεια των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Συνολικά, υπάρχει ανάγκη να κατανοήσουμε καλύτερα την ετερογένεια των μαθητών που εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους και τα διαφορετικά κίνητρά τους να το κάνουν (Rodkin, Espelage, & Hanish,2015).

Η έρευνα που καθοδηγείται από το κοινωνικό γνωστικό πλαίσιο έχει διαπιστώσει ότι οι εκφοβιστές χαρακτηρίζονται από διαδικασίες σκέψης που υποστηρίζουν τη χρήση της επιθετικότητας. Οι εκφοβιστές αισθάνονται σίγουροι για τη χρήση επιθετικότητας, αναμένουν θετικά αποτελέσματα για την επιθετικότητα (έγκριση από συνομηλίκους), βλέπουν την επιθετικότητα ως αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς και έχουν μια συνολικά θετική άποψη για τη χρήση της επιθετικότητας (Toblin, Schwartz, Gorman, &Abou-ezzeddine,2005). Μια μετα-ανάλυση (Gini, Pozzoli, &Hymel,2014) παρέχει εμπειρικά στοιχεία για τους εκφοβιστές που χρησιμοποιούν διάφορους μηχανισμούς ηθικής απεμπλοκής για να δικαιολογήσουν την αρνητική συμπεριφορά τους.

Το κατά πόσον τέτοιες τάσεις πρέπει να θεωρούνται ως ελλείψεις ή απλώς ως διαφορές στα κοινωνικό-γνωστικά στυλ επεξεργασίας, έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία. Παραδοσιακά, η κοινωνική ικανότητα θεωρείται ως μια συμπεριφορά που είναι κοινωνικά αποδεκτή και συνδέεται με το να είναι αρεστή στους άλλους. Ωστόσο, μπορεί επίσης να οριστεί ως η ικανότητα να είναι επιτυχής στην επίτευξη των στόχων κάποιου. Σύμφωνα με την τελευταία άποψη, τα παιδιά που επιτυγχάνουν τους στόχους τους, είτε χρησιμοποιώντας φιλοκοινωνικές είτε καταναγκαστικές στρατηγικές, θα μπορούσαν να θεωρηθούν κοινωνικά ικανά. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι πολλοί (καθαροί) εκφοβιστές είναι οι λεγόμενοι στρατηγικοί ελεγκτές, οι οποίοι χρησιμοποιούν τόσο κοινωνικές όσο και καταναγκαστικές στρατηγικές για να πάρουν αυτό που θέλουν (Olthof & Goossens,2008; Όλχοφ, Γκόσενς, Βερμάντε, Άλεβα και Βαν ντερ Μέουλεν,2011; Ρόντκιν κ.ά.,2015).

Οι εκφοβιστές εκτιμούν την κυριαρχία (Olthof et al.,2011;Σιτσέμα,Βέενστρα, Λίντενμπεργκ,Σαλμιβάλι,2009) και συχνά την αποκτούν (Olthof&al.,2011; Πελεγκρίνι&Λονγκ, 2002). Ακόμα κι αν δεν είναι απαραίτητα προσωπικά αρεστοί σε πολλούς συμμαθητές, οι εκφοβιστές μπορεί να θεωρηθούν δημοφιλείς, ισχυροί και «κουλ» μεταξύ των συνομηλίκων τους (Caravita,DiBlasio&Salmivalli,2009; Reijntjes

κ.ά.,2016). Επιπλέον, οι εκφοβιστές είναι συχνά κεντρικά μέλη των δικτύων συνομηλίκων τους και έχουν φίλους. Έφηβοι εκφοβιστές όπως και άλλοι που εμπλέκονται σε παρόμοιες συμπεριφορές (Sentse,Kiuru,Veenstra,&Salmivalli,2014), συνδέονται μαζί τους και μπορούν έτσι να ενισχύσουν ο ένας την εξαναγκαστική συμπεριφορά του άλλου.

Όσον αφορά την επιρροή της οικογένειας, οι εκφοβιστές τείνουν να αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως αυταρχικούς, τιμωρητικούς και μη υποστηρικτικούς (Baldry & Farrington,2000), και αναφέρουν λιγότερη οικογενειακή συνοχή από άλλα παιδιά (Smith,2014). Σε μια μετα-ανάλυση από τους Cook et al. (2010) οι οικογενειακοί παράγοντες σχετίζονταν, κατά μέσο όρο, μόνο ασθενώς με τον εκφοβισμό. Ωστόσο, διάφοροι οικογενειακοί παράγοντες, όπως η γονική σύγκρουση, η παρακολούθηση και ο οικογενειακός δεσμός εξετάστηκαν μαζί και όχι χωριστά.

Θύματα εκφοβισμού

Η θυματοποίηση συνδέεται με μια σειρά από προβλήματα εσωτερίκευσης όπως η κατάθλιψη, το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Cook et al.,2010; Χόκερ & Βούλτον,2000). Η θυματοποίηση σχετίζεται επίσης με πολλές διαπροσωπικές δυσκολίες, όπως η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους, η ύπαρξη λίγων ή καθόλου φίλων και η αρνητική ποιότητα φιλίας (Cook et al.,2010; Χόκερ & Βούλτον,2000). Επίσης, τα παιδιά με προβλήματα εξωτερίκευσης και χαμηλά επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν. Τα παιδιά με προβλήματα εσωτερίκευσης (ή εξωτερίκευσης) είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα εάν αντιμετωπίζουν επίσης διαπροσωπικές δυσκολίες (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski,1999; Χότζες & Πέρι,1999).

Πολλοί παράγοντες κινδύνου για εκφοβισμό μπορούν να γίνουν κατανοητοί υπό το πρίσμα των χαρακτηριστικών και των στόχων των εκφοβιστών: τα παιδιά που δεν είναι αξιόπιστα και ανασφαλή μπορούν να προκαλέσουν γνώσεις που ενθαρρύνουν την επιθετικότητα σε πιθανούς εκφοβιστές. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί επίσης να κάνουν ένα παιδί κατάλληλο στόχο για κάποιον που στοχεύει στη βελτίωση της κατάστασης. Επιλέγοντας θύματα που είναι υποτακτικά, ανασφαλή για τον εαυτό τους (Salmivalli & Isaacs,2005), σωματικά αδύναμη (Χότζες & Πέρι,1999), και

απορρίφθηκε από την ομάδα συνομηλίκων (Hodges & Perry, 1999), οι εκφοβιστές μπορούν να σηματοδοτήσουν τη δύναμή τους στην υπόλοιπη ομάδα χωρίς να χρειάζεται να φοβούνται την αντιπαράθεση ή να χάνουν την αγάπη άλλων συνομηλίκων (Veenstra, Lindenberg, Munniksmas, & Dijkstra, 2010).

Η ύπαρξη προστατευτικών φίλων μετριάζει τη σχέση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και της θυματοποίησης. Έτσι, τα παιδιά που είναι ντροπαλά και ανήσυχα έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να θυματοποιηθούν εάν έχουν φίλους που είναι σωματικά αδύναμοι ή δεν τους αρέσουν άλλοι συνομήλικοι, σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν φίλους και που είναι δυνατά ή και αρεστά σε άλλους (Hodges, Malone, & Perry, 1997). Ωστόσο, παρόλο που τα θυματοποιημένα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την ύπαρξη φίλων που είναι δυνατοί και που μπορούν να τους προστατεύσουν από τους εκφοβιστές, στην πραγματικότητα, τα θυματοποιημένα παιδιά τείνουν να κάνουν παρέα με άλλους θυματοποιημένους συνομηλίκους (Sentse, Dijkstra, Salmivalli, & Cillessen, 2013).

Πολλά παιδιά που θυματοποιούνται από συνομηλίκους θυματοποιούνται επίσης και σε άλλα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου του σπιτιού τους (πολύ-θυματοποίηση). Αντίθετα, ορισμένες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα θύματα βλέπουν το περιβάλλον του σπιτιού τους ως μάλλον θετικό, αλλά και υπερπροστατευτικό. Μια μετα-ανάλυση από τους Λερέγια, Σαμάρρα και Γουόλκε (2013) επισήμανε τόσο την υπερπροστασία όσο και την κακοποίηση/παραμέληση στην οικογένεια: η πρώτη συνδεόταν στενότερα με το να είναι καθαρό θύμα, ενώ η δεύτερη συνδεόταν στενότερα με την ιδιότητα του θύματος εκφοβισμού.

Θύματα εκφοβισμού: μια ξεχωριστή ομάδα

Τα θύματα εκφοβισμού είναι μια ξεχωριστή, αν και μάλλον μικρή ομάδα παιδιών και εφήβων. Απορρίπτονται έντονα από τους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν προβλήματα τόσο εξωτερίκευσης όσο και εσωτερίκευσης. Συχνά προέρχονται από τα πιο δυσμενή οικιακά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από κακομεταχείριση και παραμελημένη γονική μέριμνα (Cook et al., 2010; Λερέγια κ.ά., 2013). Τα θύματα εκφοβισμού έχουν υψηλή βαθμολογία στην αντιδραστική επιθετικότητα αλλά και στην προληπτική επιθετικότητα. Δείχνουν επίσης ένα διαφορετικό κοινωνικό-γνωστικό προφίλ σε σύγκριση με τους καθαρούς εκφοβιστές (π.χ. Toblin et al., 2005).

Παράγοντες κινδύνου σε επίπεδο τάξης

Οι τάξεις των μαθητών, καθώς και ολόκληρα σχολεία, ποικίλλουν σε ποσοστά εκφοβισμού. Καθώς οι διαφορές μεταξύ διαφορετικών τάξεων είναι μεγαλύτερες από τις διαφορές μεταξύ των σχολείων, εστιάζουμε στις πρώτες. Οι παράγοντες κινδύνου σε επίπεδο τάξης μπορεί να αναζητηθούν σε δημογραφικούς παράγοντες (όπως το μέγεθος της τάξης), στη δυναμική της ομάδας συνομηλίκων ή στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Οι δημογραφικοί παράγοντες δεν φαίνεται να εξηγούν καλά τις διαφορές σε επίπεδο τάξης τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι το μέγεθος της τάξης σχετίζεται με την επικράτηση των εκφοβιστών ή των θυμάτων στην τάξη. Όταν έχει βρεθεί μια συσχέτιση, ήταν συχνά αντίθετη με την κοινή προσδοκία: περισσότερος εκφοβισμός έχει βρεθεί σε μικρότερες παρά σε μεγαλύτερες τάξεις διδασκαλίας. Αρκετοί άλλοι δημογραφικοί παράγοντες απέτυχαν επίσης να εξηγήσουν τις διαφορές μεταξύ των τάξεων (π.χ. το ποσοστό των αγοριών σε μια τάξη, το ποσοστό των μεταναστών σε μια τάξη) ή τα ευρήματα ήταν αμφιλεγόμενα. Οι διαφορές στην τάξη μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα από παράγοντες που σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων ή τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Saarento, Boulton, & Salmivalli, 2015).

Η ιεραρχία στην τάξη συνδέεται με τη συμπεριφορά εκφοβισμού: υπάρχει περισσότερος εκφοβισμός σε εξαιρετικά ιεραρχικές τάξεις, όπου η θέση των συνομηλίκων (όπως η δημοτικότητα) ή η εξουσία (που συνήθως αποφασίζει για τα πράγματα) επικεντρώνονται σε λίγα άτομα αντί να κατανέμονται ομοιόμορφα. Σε μελέτη (Γκαραντό, Λι, & Σαλμιβάλλι, 2014), διαπιστώθηκε ότι η ιεραρχία στην τάξη οδηγεί σε αύξηση του εκφοβισμού με την πάροδο του χρόνου, αντί του εκφοβισμού που οδηγεί σε αυξημένη ιεραρχία. Μια μη ιεραρχική τάξη, από την άλλη πλευρά, δεν είναι ένα ευνοϊκό περιβάλλον για να ανθίσει ο εκφοβισμός.

Επιπλέον, οι κανόνες της τάξης εξηγούν γιατί οι μαθητές σε ορισμένες τάξεις είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε εκφοβισμό. Οι κανόνες *probullying* μπορούν να αντικατοπτρίζονται σε χαμηλά επίπεδα συμπεριφορών κατά του εκφοβισμού, σε θετικές προσδοκίες σχετικά με τα κοινωνικά αποτελέσματα των ενεργειών *probullying* και αρνητικές προσδοκίες για τα κοινωνικά αποτελέσματα των ενεργειών *provictim* - καθένας από αυτούς τους παράγοντες συνδέεται με τον υψηλότερο κίνδυνο συμμετοχής των μαθητών σε εκφοβισμό σε μια τάξη (Nocentini, Menesini,

&Salmivalli,2013). Οι κανόνες της τάξης μπορούν επίσης να αντικατοπτρίζονται στις συμπεριφορές των μαθητών όταν γίνονται μάρτυρες των πράξεων εκφοβισμού. Καθώς οι αντιδράσεις των συνομηλίκων σε καταστάσεις εκφοβισμού παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους εκφοβιστές, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εμφάνιση και τη διατήρηση του εκφοβισμού. Η συχνότητα του εκφοβισμού είναι πράγματι υψηλότερη στις τάξεις όπου η ενίσχυση της συμπεριφοράς των εκφοβιστών είναι κοινή και η υπεράσπιση των θυματοποιημένων συμμαθητών είναι σπάνια, υπονοώντας ότι ο εκφοβισμός ανταμείβεται κοινωνικά (Salmivalli, Voeten, &Poskiparta,2011).

Από την άποψη των μαθητών που κινδυνεύουν να γίνουν στόχοι εκφοβισμού, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η συσχέτιση μεταξύ των ατομικών παραγόντων κινδύνου (όπως το κοινωνικό άγχος και η απόρριψη από τους συνομηλίκους) και της θυματοποίησης ποικίλλει μεταξύ των τάξεων, υποδηλώνοντας ότι οι ατομικές ευπάθειες είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε θυματοποίηση όταν το πλαίσιο της τάξης το επιτρέπει. Η πιθανότητα τα ευάλωτα παιδιά να γίνουν στόχοι εκφοβισμού επιδεινώνεται στις τάξεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα ενίσχυσης του εκφοβισμού και χαμηλά επίπεδα άμυνας του θύματος (Kärnä, Voeten, Poskiparta, &Salmivalli,2010) από τους ομότιμους παρευρισκόμενους.

Τέλος, οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό συνδέονται με το επίπεδο των προβλημάτων εκφοβισμού σε μια τάξη. Μια μελέτη που εξετάζει τους διαμεσολαβητές του προγράμματος κατά του εκφοβισμού KiVa (Saarento et al.,2015) διαπίστωσε ότι οι αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τους που σχετίζονται με τον εκφοβισμό διαμεσολάβησαν τις επιπτώσεις του προγράμματος στον εκφοβισμό. Κατά τη διάρκεια του έτους εφαρμογής του προγράμματος KiVa, οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη στάση των εκπαιδευτικών τους ως πιο αποδοκιμαστική για τον εκφοβισμό και, κατά συνέπεια, η συμπεριφορά εκφοβισμού τους μειώθηκε. Αυτό αποτελεί ισχυρή απόδειξη για τη σημασία των εκπαιδευτικών να εκφράζουν την αποδοκιμασία τους για τον εκφοβισμό στους μαθητές.

Συνέπειες για τον εκφοβισμό στην υγεία

Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες για την υγεία τόσο για τους εκφοβιστές όσο και για τα θύματα και μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο και στους παρευρισκόμενους (Wolke & Lereya, 2015). Αρκετές διαχρονικές μελέτες από διαφορετικές χώρες, μαζί με συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις, έχουν καταδείξει τη σχέση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού ή της εμπειρίας της θυματοποίησης και των μετέπειτα αποτελεσμάτων στο θέμα της υγείας. Αυτές οι συσχετίσεις ισχύουν ακόμη και όταν ελέγχονται για άλλους παράγοντες κινδύνου παιδικής ηλικίας (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, έχει καταβληθεί σημαντική προσπάθεια από ερευνητές που ανέλυσαν τις επιπτώσεις του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στη σωματική, ψυχολογική, σχεσιακή και γενική ευημερία. Τα κύρια αποτελέσματα δείχνουν ότι οι έφηβοι που εκφοβίζονται χάνουν περισσότερο μαθήματα στο σχολείο και παρουσιάζουν σημάδια κακής σχολικής επίδοσης (Nakamoto & Schwartz, 2009), αναφέρουν υψηλότερη μοναξιά και χειρότερη υγεία (Βόγκελς και Βερλόουβ-Βάνχορικ, 2006), και μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης από τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν πέσει θύματα (Juvonen & Graham, 2014). Αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα σχετίζονται επίσης με τη σοβαρότητα της εμπειρίας θυματοποίησης. Οι Βαν ντερ Πλόγκ, Στέγλιτς, Σαλμιβάλι και Βέενστρα (2015), διαπίστωσαν ότι τα θύματα συχνής και πολλαπλής θυματοποίησης, καθώς και τα θύματα πολλών εκ φοβιστών, υπέφεραν περισσότερο από εκείνα των οποίων οι εμπειρίες ήταν λιγότερο συχνές ή διαπράχθηκαν από λιγότερους συνομηλίκους. Οι Ρέιτζες, Καμφούις, Πρίνζι και Τελχ (2010) ανέλυσαν τον ρόλο της εσωτερίκευσης των προβλημάτων και τη σχέση τους με τον εκφοβισμό. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα αυτά φαίνεται να είναι τόσο προγενέστερα όσο και συνέπειες της θυματοποίησης από συνομηλίκους, αποτελώντας έναν «φαύλο κύκλο» που συμβάλλει στην αυξημένη σταθερότητα της θυματοποίησης από συνομηλίκους. Μελέτες έχουν επίσης συνδέσει τη θυματοποίηση με τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Holt et al., 2015; Κλόμεκ, Σουράντερ και Ελονχάιμο, 2015). Οι Αρσενάιος κ.ά. (2010), υπογράμμισαν στην αναθεώρησή τους ότι ο εκφοβισμός συνδέεται, βραχυπρόθεσμα, με σοβαρά συμπτώματα προβλημάτων ψυχικής υγείας και, επιπλέον, έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις που μπορούν να διατηρηθούν μέχρι τα τέλη της εφηβείας. Οι ΜακΝτούγκαλ και Βάιλανκούρτ (2015) σε πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση υπογράμμισαν την ανάγκη χρήσης ενός σύνθετου και πολυπαραγοντικού μοντέλου για

την κατανόηση των άμεσων και έμμεσων δεσμών που συνδέουν τις εμπειρίες θυματοποίησης από συνομηλίκους και τα μεταγενέστερα αποτελέσματα των ενηλίκων. Τέλος, οι Γουόλκε και Λερέγια (2015), επανεξετάζοντας μελέτες γενετικά πανομοιότυπων μονοζυγωτικών διδύμων που ζούσαν στα ίδια νοικοκυριά αλλά ήταν ασυμβίβαστα με τις εμπειρίες εκφοβισμού, επιβεβαίωσε τις δραματικές συνέπειες του να είσαι θύμα εκφοβισμού πέρα και πάνω από άλλους προσωπικούς και συγκυριακούς παράγοντες.

Ο ενεργός εκφοβισμός έχει επίσης σημαντικό αντίκτυπο στην ατομική ζωή. Σε μια μετα-ανάλυση 28 διαχρονικών μελετών, οι Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, (2011β) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ισχυρό και ειδικό παράγοντα κινδύνου για μεταγενέστερα εγκληματικά και ψυχωτικά συμπτώματα. Οι Κλόμεκ κ.ά. (2015) επιβεβαίωσαν αυτό το μοτίβο και πρότειναν μια επίδραση της δόσης, στην οποία η συχνότερη συμμετοχή στον εκφοβισμό στην παιδική ηλικία συνδέεται πιο έντονα με τις αντιξοότητες των ενηλίκων. Οι ίδιοι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο εκφοβισμός ακολουθείται από αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας, ενώ η θυματοποίηση ακολουθείται από αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης.

Τα θύματα εκφοβισμού και οι εκφοβιστές είχαν σημαντικά υψηλότερο κίνδυνο για ψυχοσωματικά προβλήματα από τους μη εμπλεκόμενους συνομηλίκους τους (Gini & Pozzoli, 2015), και η θυματοποίηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την παιδική ηλικία που συμβάλλει μοναδικά στη μετέπειτα κατάθλιψη, ξεπερνώντας ακόμη και πολλούς άλλους σημαντικούς παιδικούς κινδύνους (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011α).

Οι συγγραφείς των μελετών που αναφέρθηκαν παραπάνω επεσήμαναν τη σημασία της διεξαγωγής αποτελεσματικών προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού που θα είχαν υψηλή σχέση οφέλους-κόστους όσον αφορά την πρόληψη της πρώιμης εγκληματικότητας, της αυτοκτονίας, της εσωτερίκευσης των συμπτωμάτων και άλλων ψυχολογικών προβλημάτων. Πολλοί συγγραφείς πρότειναν ότι τέτοιες παρεμβάσεις θα πρέπει να θεωρούνται ως μια μορφή έγκαιρης παρέμβασης για τη δημόσια υγεία.

Εκφοβισμός και Μετατραυματικό Στρες

Ο εκφοβισμός (bullying) στις μέρες μας παραμένει μια πολύπλοκη και καταστροφική επιδημία μεταξύ των νέων ανθρώπων. Ο μακροχρόνιος εκφοβισμός συνδέεται με πολλές αρνητικές συνέπειες, όπως η κατάθλιψη, το άγχος, ψυχοσωματικά

συμπτώματα, άλλα προβλήματα υγείας, καθώς και η χαμηλή απόδοση στο σχολείο. Επιπλέον, ο εκφοβισμός συμβάλλει στον κίνδυνο αυτοκτονίας ή κατάχρησης ουσιών.

Ο εκφοβισμός δεν είναι μόνο μια τραυματική εμπειρία στην παιδική ηλικία, και δεν είναι “μια φάση” που περνά. Οι μελέτες έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός και η παρενόχληση μπορεί να προκαλέσουν στους ενήλικες συμπτώματα της διαταραχής μετατραυματικού στρες (PTSD). Στην πραγματικότητα, μια μελέτη ψυχικής υγείας σε μαθητές κολεγίου έδειξε ότι η εμπειρία του εκφοβισμού είναι ο πιο ισχυρός δείκτης πρόβλεψης για την ανάπτυξη των συμπτωμάτων μετατραυματικού στρες. Αυτή ξεπερνά τη σωματική κακοποίηση, την παραμέληση και την έκθεση στην κοινωνική βία. Μια άλλη μελέτη που έγινε για τον εκφοβισμό και την παρενόχληση έδειξε ότι το 57% των θυμάτων πληρούσε τα κριτήρια για τη διαταραχή μετατραυματικού στρες.

Αυτές οι σοβαρές συνέπειες, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη οι νέοι, οι οικογένειές τους και οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τους κινδύνους που σχετίζονται με τον εκφοβισμό και την παρενόχληση.

Γιατί ο εκφοβισμός και η παρενόχληση είναι τόσο επιβλαβή;

Όταν κάποιος είναι θύμα εκφοβισμού ή παρενόχλησης, μπορεί να βιώνει πολλά συναισθήματα, από ήπια ντροπή μέχρι υπερβολικό φόβο και αυτό είναι αποτέλεσμα το κινδύνου που νιώθει κάποιος όταν παραβιάζεται η ασφάλεια και η αξιοπρέπεία του. Ανεξαρτήτως της κατάστασης, ποτέ δεν είναι ευχάριστο να σας επιτίθενται ή να σας κριτικάρουν οι συμμαθητές σας. Ο εκφοβισμός είναι ένας ξεχωριστός ψυχοπνευστικός παράγοντας επειδή αντιπροσωπεύει μια συστηματική μορφή διαπροσωπικής εχθρότητας που συνδέεται με έντονα συναισθήματα αδυναμίας και αμυντικότητας.

Σε ανθρώπους όλων των ηλικιών, παρατηρούνται σοβαρά ψυχικά και ψυχοσωματικά προβλήματα που συνδέονται με τον εκφοβισμό και περιλαμβάνουν:

- Άγχος και κατάθλιψη
- Προβλήματα ύπνου
- Κόπωση ή γενικευμένη αδυναμία
- Σωματικά ενοχλήματα και πόνος
- Προβλήματα του γαστρεντερικού (π.χ. σύνδρομο ευερέθιστου εντέρου, έλκος στομάχου)
- Έλλειψη συγκέντρωσης στο σχολείο και στη δουλειά

- Καρδιαγγειακά προβλήματα (π.χ. υψηλή αρτηριακή πίεση)

Το 75% των θυμάτων εκφοβισμού έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια ψυχική νόσο, σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό

Τα θύματα εκφοβισμού μεγαλώνοντας νιώθουν ότι απειλούνται, ότι μπορούν να τους επιτεθούν ή να τους κριτικάρουν κάθε στιγμή και αναρωτιούνται ποιον μπορούν να εμπιστευτούν μέσα σε τόσο διαφορετικές διαπροσωπικές δυναμικές. Ακόμη και όταν η κακοποίηση σταματά, τα θύματα να ζουν σε αναμονή και φόβο, περιμένοντας να συμβεί το επόμενο περιστατικό. Αυτός ο συνδυασμός συναισθημάτων ανησυχίας μπορεί να κάνει δύσκολο για τα θύματα να επικεντρωθούν στο σχολείο ή στη δουλειά, πράγμα το οποίο οδηγεί στην μειωμένη απόδοση, στην απομόνωση και την χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον, τα θύματα εκφοβισμού έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν κάποια ψυχική νόσο, όπως η κατάθλιψη και οι διαταραχές άγχους. Οι μελέτες κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για τις μακροχρόνιες επιδράσεις του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία ενός ατόμου, το 75% των θυμάτων εκφοβισμού έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια ψυχική νόσο. Κάποιος που έχει βιώσει εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να εμφανίσει προβλήματα κατάχρησης ουσιών, όπως το αλκοόλ ή τα ναρκωτικά.

Πως ο εκφοβισμός οδηγεί στην εμφάνιση της διαταραχής μετατραυματικού στρες ;

Όταν ένα άτομο βιώνει επανειλημμένα τον εκφοβισμό ή την παρενόχληση, νιώθει αρνητικά συναισθήματα, τη συστηματική κατάχρηση εξουσίας συνεχή φόβο και συναισθηματικό πόνο. Και εκείνοι που έχουν νιώσει τον εκφοβισμό ως παιδιά τείνουν να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να είναι θύματα εκφοβισμού ως ενήλικες. Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα του εκφοβισμού (αισθήματα αδυναμίας, έλλειψη βοήθειας, θυμού, φόβου) συνδέονται ισχυρά με τη διαταραχή μετατραυματικού στρες, και έτσι είναι πιο πιθανό ένα άτομο που έχει πέσει θύμα εκφοβισμού να εμφανίσει τη διαταραχή.

Η διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) είναι μια διαταραχή άγχους και περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες συμπτωμάτων:

1. Την επίμονη αναβίωση του γεγονότος.
2. Την έντονη επιθυμία για αποφυγή ερεθισμάτων που συνδέονται με το τραυματικό γεγονός.
3. Τα επίμονα συναισθήματα διέγερσης, εγρήγορσης και φόβου.

Η επίμονη αναβίωση του τραυματικού γεγονότος σημαίνει ότι ένα άτομο έχει εφιάλτες ή αναδρομές στο παρελθόν που συνδέονται με τον εκφοβισμό. Οι αναμνήσεις κατακλύζουν το μυαλό του ατόμου σε απρόσμενες στιγμές και είναι ενοχλητικές και ανεπιθύμητες. Ή, όταν ένα άτομο βλέπει κάποιον που του υπενθυμίζει το γεγονός, ίσως να νιώθει το στήθος του και το στομάχι του να σφίγγεται.

Τα άτομα που αποφεύγουν τα ερεθίσματα που συνδέονται με το τραύμα του εκφοβισμού κρατούν αποστάσεις από συμμαθητές και συνεργάτες

Τα θύματα εκφοβισμού ίσως να προσπαθούν να αποφύγουν κοινωνικές εκδηλώσεις, στις οποίες μπορεί να θεωρούν πως αποτελούν στόχο ή θύματα κατά κάποιο τρόπο ή να μένουν μακριά από συγκεκριμένα μέρη ή γεγονότα στα οποία είχαν βιώσει τον εκφοβισμό ή την παρενόχληση στο παρελθόν. Δεν έχει σημασία αν ο κίνδυνος είναι πραγματικός ή όχι, αυτό που έχει σημασία είναι ότι υπάρχει μια γενική αίσθηση φόβου, ανασφάλειας και απειλής.

Τελικά, τα επίμονα συναισθήματα διέγερσης, αντιδραστικότητας και υπερεγρήγορσης αναφέρονται στις ψυχολογικές επιδράσεις που συνδέονται με την υπενθύμιση του τραύματος.

Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν:

- Δυσκολία στον ύπνο.
- Έντονες ξαφνικές αντιδράσεις.
- Ευερεθιστότητα ή επιθετικότητα.
- Επικίνδυνες ή καταστροφικές συμπεριφορές.
- Έντονο πανικό και κρίσεις πανικού..

Η παρουσία αυτών των συμπτωμάτων μπορεί να παρεμβαίνει σε άλλες πτυχές της λειτουργικότητας του ατόμου, περιλαμβανομένων της διαπροσωπικής δυναμικής και της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας.

Καθώς κάποια συμπτώματα της διαταραχής μετατραυματικού στρες είναι όμοια στα παιδιά και στους ενήλικες, τα παιδιά ίσως να συμμετέχουν σε επαναλαμβανόμενα παιχνίδια που μοιάζουν με το τραύμα (π.χ. χρησιμοποιούν τις κούκλες για να δείξουν τον εκφοβισμό ή ζωγραφίζουν το γεγονός με μαρκαδόρους). Επίσης είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνουν και να παραπονιούνται για σωματικά συμπτώματα, όπως ο πόνος στο στομάχι ή ο πονοκέφαλος. Τα περισσότερα παιδιά, ωστόσο, δεν εκφράζουν την συμπεριφορά με την οποία προσπαθούν να ξεφύγουν πάντα με τον ίδιο τρόπο, καθώς δεν αναγνωρίζουν απαραίτητα τι είναι.

Η διάγνωση της διαταραχής μετατραυματικού στρες απαιτεί την έκθεση σε ένα τραυματικό γεγονός (να βιώσουν ή να είναι θεατές σε ένα τραυματικό γεγονός). Ωστόσο, με τόσες πολλές μορφές εκφοβισμού και παρενόχλησης, ένα ψυχολογικό τραύμα μπορεί να επαναλαμβάνεται ή να είναι χρόνιο. Αλλά ανεξάρτητα από τον τύπο της τραυματικής εμπειρίας, ένα άτομο που έχει υποστεί εκφοβισμό διαμορφώνει μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω του.

Ο καθένας μας μπορεί να πέσει θύμα εκφοβισμού, και οι μελέτες δείχνουν ότι το διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο ίσως να επηρεάζει την παρενόχληση στο χώρο εργασίας. Για παράδειγμα, τα θύματα είναι πιο πιθανό να έχουν λιγότερο ισχυρές θέσεις εργασίας, χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και χαμηλότερο εισόδημα. Ωστόσο, άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι άνθρωποι με τα αντίθετα χαρακτηριστικά (περισσότερη εξουσία, καλύτερη μόρφωση και εισόδημα) είναι επίσης επιρρεπείς στην παρενόχληση στο χώρο εργασίας.

Τα παιδιά, τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν ίσες πιθανότητες να βιώσουν σωματικό εκφοβισμό (π.χ., να τα σπρώξουν, να τα χαστουκίσουν ή να τα χτυπήσουν). Βέβαια, όσον αφορά την σχετική επιθετικότητα (συναισθηματικός εκφοβισμός ή πειράγματα), οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο. Όσον αφορά τη φυλή, το 24% των λευκών μαθητών ηλικίας 12-18 αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού, ποσοστό σημαντικά υψηλότερο από τους Ασιάτες μαθητές (9%) και από αυτό των μαύρων (20%) και των Ισπανών (19%) μαθητών.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί επίσης ένα μεγάλο πρόβλημα, ειδικά μεταξύ των παιδιών και των εφήβων. Η εξέλιξη της τεχνολογίας βοηθά τους συμμαθητές να επικοινωνούν, άρα αυξάνονται οι πιθανότητες για παρενόχληση, ειδικά από ανώνυμους δράστες. Σας αποτελείσμα, ο εκφοβισμός, η παρενόχληση και η μεταγενέστερη διαταραχή μετατραυματικού στρες εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλες τις χώρες.

Αντιμετώπιση εκφοβισμού

Δεν υπάρχει μόνο μία θεραπεία για τη διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD), αλλά υπάρχουν διαφορετικές θεραπευτικές μέθοδοι που μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση ή στον περιορισμό των ενοχλητικών συμπτωμάτων που συνδέονται με το ψυχικό τραύμα. Η αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων εξαρτάται από την σοβαρότητα των συμπτωμάτων, την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιήσει θετικές δεξιότητες αντιμετώπισης και το υπάρχον υποστηρικτικό σύστημα.

Πάντα προτείνεται στους ανθρώπους να ενημερώνονται σχετικά με τα ψυχολογικά τραύματα και να ζητούν τη βοήθεια ενός ψυχοθεραπευτή.

Η ενημέρωση σχετικά με τα τραύματα περιλαμβάνει:

- Την ασφάλεια.
- Την αξιοπιστία και τη διαφάνεια.
- Την υποστήριξη των συμμαθητών.
- Τη συνεργασία και την αμοιβαιότητα..
- Τη ενδυνάμωση και την επιλογή.
- Τα πολιτιστικά, τα ιστορικά και τα θέματα φύλου.

Η ενημέρωση για τα ψυχικά τραύματα μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε μορφή θεραπείας και αποτελεί μια γενική αντίληψη για την ψυχοθεραπεία. Γενικά, αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει την ανάγκη του θύματος για αμοιβαίο σεβασμό, πληροφόρηση και την αίσθηση της ελπίδας για την ανάρρωση του. Οι ψυχοθεραπευτές πρέπει να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ ψυχολογικού τραύματος και άλλων σχετικών θεμάτων, όπως τα διαπροσωπικά προβλήματα, τα θέματα στη δουλειά ή στο σχολείο, και τα ψυχικά ή σωματικά νοσήματα.

Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό οι ψυχοθεραπευτές να αξιολογούν την κατάχρηση ουσιών σε όποιον είναι θύμα χρόνιου εκφοβισμού. Τα θύματα του χρόνιου εκφοβισμού ίσως

να έχουν υψηλότερο κίνδυνο για προβλήματα με το αλκοόλ ή τα ναρκωτικά και ίσως να ωφελούνται από την ταυτόχρονη διαχείριση τέτοιων θεμάτων. Αν παρατηρηθεί κατάχρηση ουσιών, είναι σημαντικό να βρεθεί ένας ψυχοθεραπευτής που θα έχει εμπειρία με τα ψυχικά τραύματα και τους εθισμούς.

Θεραπεία

Οι θεραπευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για αυτούς τους στόχους περιλαμβάνουν:

Την ψυχοθεραπεία: οι θεραπευόμενοι αναγνωρίζουν τα γεγονότα, τις καταστάσεις ή τα αντικείμενα που προκαλούν τα ανεπιθύμητα συμπτώματα. Στην ψυχοθεραπεία οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να αλλάζουν τον αρνητικό τρόπο σκέψης, να αντιμετωπίζουν τα επώδυνα συναισθήματα των ενοχών, της ντροπής και της ευθύνης, και να εξασκούνται σε υγιείς μεθόδους επικοινωνίας.

Το EMDR: το EMDR περιλαμβάνει γρήγορες και ρυθμικές κινήσεις των ματιών που διεγείρουν τον εγκέφαλο σε συνδυασμό με μια καθοδηγούμενη, ασφαλή ανάμνηση του τραύματος. Αυτή η διαδικασία εξομαλύνει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από την τραυματική εμπειρία και βοηθά το άτομο να μειώσει τις αντιδράσεις του και την αναστάτωση που προκαλούν αυτές οι αναμνήσεις.

Την φαρμακευτική αγωγή: για μερικούς ανθρώπους, τα αντικαταθλιπτικά βοηθούν στον έλεγχο και στη διαχείριση των συμπτωμάτων της διαταραχής μετατραυματικού στρες, όπως η θλίψη, ο θυμός ή το μούδιασμα. Μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που υπάρχουν και άλλα ψυχικά νοσήματα, όπως η κατάθλιψη.

Πολλοί άνθρωποι ωφελούνται από τις συμπληρωματικές θεραπευτικές επιλογές που βοηθούν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας. Επειδή ο εκφοβισμός και η παρενόχληση μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την αυτοπεποίθηση ενός ατόμου, είναι ουσιαστικό να μάθουν τις κατάλληλες μεθόδους για να ξαναχτίσουν μια θετική αντίληψη για τον εαυτό τους.

Κάποιες τέτοιες μέθοδοι περιλαμβάνουν:

- Την ενσυνειδητότητα και το διαλογισμό.
- Την γιόγκα.
- Την αερόβια άσκηση.

- Την ψυχοεκπαίδευση (επιμόρφωση για τις επιδράσεις του εκφοβισμού).
- Τον βελονισμό.
- Τις ουσιαστικές σχέσεις.
- Το ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.
- Την εύρεση νοήματος στην καριέρα.

Αν εσείς ή κάποιο αγαπημένο σας πρόσωπο έχει διαταραχή μετατραυματικού στρες ή υποφέρει από τα κατάλοιπα της παρενόχλησης ή του εκφοβισμού, υπάρχει διαθέσιμη βοήθεια και πολλές εναλλακτικές επιλογές.

Θεραπευτική αντιμετώπιση εκφοβισμού

Υπάρχουν ψυχοθεραπευτικά μέσα που μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ψυχολογικές συνέπειες του εκφοβισμού, όπως το EMDR και η Ψυχοθεραπεία.

Επίσης, η αίσθηση υποστήριξης και κατανόησης από ένα ικανό ψυχοθεραπευτή μπορεί να κάνει τεράστια διαφορά στον πόνο που νιώθετε και να σας βοηθήσει να προχωρήσετε σε μια χαρούμενη και γεμάτη ζωή, ξεπερνώντας τις πληγές του εκφοβισμού που έχετε υποστεί.

(<https://www.psycholozin.gr/>).

Κεφάλαιο 7ο

Προγράμματα Παρέμβασης

Δεδομένων των σοβαρών βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων του εκφοβισμού στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών (Ttofi & Farrington, 2008), είναι κατανοητό γιατί ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται όλο και περισσότερο θέμα τόσο δημόσιου ενδιαφέροντος όσο και ερευνητικών προσπαθειών. Η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό έχει επεκταθεί παγκοσμίως (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999), με μια ποικιλία προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζονται (Smith,

Pepler, & Rigby, 2004a), και με ορισμένες χώρες να απαιτούν νομικά από τα σχολεία να έχουν μια πολιτική κατά του εκφοβισμού (Ananiadou & Smith, 2002). Το κόστος της θυματοποίησης στα σχολεία είναι σημαντικό (Hawker & Boulton, 2000) και οι στρατηγικές παρέμβασης που στοχεύουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στην προώθηση ασφαλέστερων σχολικών κοινοτήτων μπορούν να θεωρηθούν ως ηθική επιταγή (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003). Παρά τη σημαντική αύξηση της έρευνας κατά του εκφοβισμού, υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να μάθουμε για το πώς να σχεδιάζουμε και να εφαρμόζουμε αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά αποτελέσματα της έρευνας παρέμβασης μεταξύ των μελετών σε διάφορες χώρες (Pepler, Smith, & Rigby, 2004; Σμιθ & Ανανιάδου, 2003). Με ποιους τρόπους και γιατί ένα πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι πιο αποτελεσματικό από ένα άλλο; Ποια στοιχεία παρέμβασης μπορούν να προβλέψουν την επιτυχία ενός προγράμματος στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού; Ποια στοιχεία παρέμβασης, ενδεχομένως ενάντια στην κοινή λογική και τις στερεοτυπικές προσδοκίες, μπορεί να είναι επιβλαβή και θα πρέπει να αποφεύγονται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες; Αυτά τα ερωτήματα έχουν εμπνεύσει την έρευνά μας. Μια συστηματική ανασκόπηση στοχεύει στον ολοκληρωμένο εντοπισμό και σύνθεση της έρευνας που φέρει ένα συγκεκριμένο ερώτημα, χρησιμοποιώντας οργανωμένες, διαφανείς και αναπαραγώγιμες διαδικασίες σε κάθε βήμα της διαδικασίας (Littell, Concoran, & Pillai, 2008). Περιλαμβάνει σαφή κριτήρια για την ένταξη ή τον αποκλεισμό μελετών με εξαιρετικά δομημένο τρόπο που στοχεύει στην ελαχιστοποίηση της προκατάληψης στα συμπεράσματα. Επιτρέπει «τη λήψη αποφάσεων σε διαφανή και δυνητικά υπερασπιστική βάση, καθώς βασίζεται σε όλες τις σχετικές επιστημονικά έγκυρες έρευνες και όχι σε μεμονωμένες μελέτες» (Petticrew & Roberts, 2005, σ. 11). Οι αναθεωρήσεις είναι απαραίτητα εργαλεία για τους εργαζόμενους στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης, τους ερευνητές, τους καταναλωτές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που θέλουν να συμβαδίσουν με τα στοιχεία που συσσωρεύονται στους τομείς τους. Οι συστηματικές ανασκοπήσεις επιτρέπουν μια πιο αντικειμενική αξιολόγηση των αποδεικτικών στοιχείων από τις παραδοσιακές αφηγηματικές αναθεωρήσεις και έτσι μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση της αβεβαιότητας όταν η αρχική έρευνα, οι κριτικές και τα άρθρα διαφωνούν (Egger, Smith, & O'Rourke, 2001, σελ. 23). Δεδομένης της μεγάλης υπόσχεσής τους να ενημερώσουν την πολιτική και την πρακτική, η σημαντική αύξηση των συστηματικών ανασκοπήσεων τόσο στις

υγειονομικές όσο και στις κοινωνικές επιστήμες δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη. Η συστηματική ανασκόπηση ακολουθεί 25 χρόνια παρεμβατικής έρευνας (από το 1983 έως το 2008) και βασίζεται σε εκτεταμένες βιβλιογραφικές αναζητήσεις. Η μετα-αναλυτική αυτή προσέγγιση προσφέρει μια ποσοτική περίληψη των μεγεθών επίδρασης των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού και τυποποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε όλες τις μελέτες με στόχο τη δημιουργία σταθερών συμπερασμάτων σχετικά με το τι λειτουργεί στην πρόληψη του εκφοβισμού, για ποιον και υπό ποιες συνθήκες.

Ο εκφοβισμός ήταν ένα πρόβλημα ανάμεσα στα παιδιά από παλιά. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως εφαρμόζονται προγράμματα για την καταπολέμηση του εκφοβισμού που εκδηλώνεται σε σχολικά περιβάλλοντα. Παρόλο ότι τα προγράμματα αυτά είναι πολλά, τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν σε σχέση με αυτά είναι το πόσο καλά λειτουργούν και τι πληροφορίες μας δίνει η έρευνα. Επειδή οι πόροι όμως που υπάρχουν από κάθε χώρα χωριστά δεν είναι ποτέ επαρκείς, το Σουηδικό Εθνικό Συμβούλιο για την Πρόληψη του Εγκλήματος (Brå) ανέθεσε σε ερευνητές κύρους να πραγματοποιήσουν μια διεθνή ανασκόπηση της έρευνας που δημοσιεύθηκε στον τομέα αυτό. Πρόκειται για μια συστηματική ανασκόπηση η οποία συμπεριλαμβάνει και μια στατιστική μετά-ανάλυση για τις επιπτώσεις των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού τόσο για τους εκφοβιστές όσο και τα θύματά τους. Η συστηματική ανασκόπηση και η στατιστική μετά-ανάλυση, στην προκειμένη περίπτωση βασίζονται σε μεγάλο αριθμό επιστημονικών αξιολογήσεων από διάφορα μέρη του κόσμου, παράγοντας εξαιρετικά σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις επιπτώσεις αυτών των προγραμμάτων.

Περίληψη

Αυτή η έκθεση παρουσιάζει μια συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού. Οι συστηματικές ανασκοπήσεις χρησιμοποιούν αυστηρές μεθόδους για τον εντοπισμό, την εκτίμηση και τη σύνθεση στοιχείων από προηγούμενες μελέτες αξιολόγησης, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η προκατάληψη στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Έχουν σαφείς στόχους, σαφή κριτήρια για τη συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό μελετών, εκτεταμένες αναζητήσεις για επιλέξιμες μελέτες αξιολόγησης από όλο τον κόσμο, προσεκτική εξαγωγή και κωδικοποίηση βασικών χαρακτηριστικών των μελετών και

περιλαμβάνουν λεπτομερή έκθεση των μεθόδων και των συμπερασμάτων του review. Οι μετα-αναλύσεις συνοψίζουν τα μεγέθη επίδρασης των παρεμβάσεων και διερευνούν παράγοντες που σχετίζονται με το μέγεθος του αποτελέσματος. Ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνει διάφορα βασικά στοιχεία: σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμό που προορίζεται να προκαλέσει φόβο, αγωνία ή βλάβη στο θύμα. μια ανισορροπία ισχύος (ψυχολογική ή σωματική), με ένα πιο ισχυρό παιδί (ή παιδιά) να καταπιέζουν λιγότερο ισχυρά. και επαναλαμβανόμενα περιστατικά μεταξύ των ίδιων παιδιών για παρατεταμένο χρονικό διάστημα. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να συμβεί στο σχολείο ή στο δρόμο προς ή από το σχολείο. Δεν είναι εκφοβισμός όταν δύο άτομα με την ίδια δύναμη (σωματική, ψυχολογική ή λεκτική) θυματοποιούν το ένα το άλλο.

Μελέτες συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν την ανασκόπηση εάν αξιολόγησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κατά του εκφοβισμού συγκρίνοντας μια πειραματική ομάδα που έλαβε την παρέμβαση με μια ομάδα ελέγχου που δεν έλαβε. Συμπεριλήφθηκαν τέσσερις τύποι ερευνητικού σχεδιασμού: α) τυχαιοποιημένα πειράματα, β) συγκρίσεις πειραματικού ελέγχου με μετρήσεις πριν και μετά τον εκφοβισμό, γ) άλλες συγκρίσεις πειραματικού ελέγχου και δ) σχέδια ηλικίας-ομάδας, όπου μαθητές ηλικίας X μετά την παρέμβαση συγκρίθηκαν με μαθητές της ίδιας ηλικίας X στο ίδιο σχολείο πριν από την παρέμβαση. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν μελέτες εάν ο εκφοβισμός μετρήθηκε χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και εάν το αρχικό μέγεθος του δείγματος (ο συνολικός αριθμός των παιδιών σε πειραματικές συνθήκες και συνθήκες ελέγχου) ήταν τουλάχιστον 200. Πραγματοποιήθηκαν εκτεταμένες έρευνες για να βρεθούν αναφορές σχετικά με προγράμματα κατά του εκφοβισμού στα σχολεία. Βρέθηκαν συνολικά 593 εκθέσεις, αλλά μόνο 59 από αυτές (που περιγράφουν αξιολογήσεις 30 διαφορετικών προγραμμάτων) ήταν επιλέξιμες για να συμπεριληφθούν στην επισκόπησή μας. Ο αριθμός των αναφορών σχετικά με τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού και την ανάγκη αντιμετώπισης του εκφοβισμού αυξήθηκε σημαντικά με την πάροδο του χρόνου.

Η μετα-ανάλυσή μας έδειξε ότι, συνολικά, τα σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού είναι αποτελεσματικά στη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση μειώθηκαν κατά περίπου 17-23% στα πειραματικά σχολεία σε σύγκριση με τα σχολεία

ελέγχου. Τα πιο σημαντικά στοιχεία του προγράμματος που συσχετίστηκαν με τη μείωση του εκφοβισμού ήταν η εκπαίδευση των γονέων, η βελτιωμένη εποπτεία της παιδικής χαράς, οι πειθαρχικές μέθοδοι, τα σχολικά συνέδρια, οι πληροφορίες για τους γονείς, οι κανόνες της τάξης, η διαχείριση της τάξης και τα βίντεο. Επιπλέον, ο συνολικός αριθμός των 7 στοιχείων, καθώς και η διάρκεια και η ένταση του προγράμματος για παιδιά και εκπαιδευτικούς, συσχετίστηκαν σημαντικά με μείωση του εκφοβισμού. Επίσης, τα προγράμματα εμπνευσμένα από το έργο του Dan Olweus λειτούργησαν καλύτερα. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού, τα προγράμματα λειτούργησαν καλύτερα με μεγαλύτερα παιδιά, σε μελέτες μικρότερης κλίμακας, στη Νορβηγία ειδικά και στην Ευρώπη γενικότερα. Τα παλαιότερα προγράμματα, καθώς και εκείνα στα οποία το μέτρο του αποτελέσματος του εκφοβισμού ήταν δύο φορές το μήνα ή περισσότερο, απέδωσαν επίσης καλύτερα αποτελέσματα. Τα πιο σημαντικά στοιχεία του προγράμματος που συσχετίστηκαν με τη μείωση της θυματοποίησης (π.χ. εκφοβισμός) ήταν τα βίντεο, οι πειθαρχικές μέθοδοι, η εργασία με συνομηλίκους, η εκπαίδευση γονέων, η συνεργατική ομαδική εργασία και η επίβλεψη παιδικής χαράς. Επιπλέον, η διάρκεια του προγράμματος για παιδιά και εκπαιδευτικούς, καθώς και η ένταση του προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς, συνδέθηκαν σημαντικά με τη μείωση της θυματοποίησης. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού, τα προγράμματα λειτούργησαν καλύτερα με μεγαλύτερα παιδιά, στη Νορβηγία ειδικά και στην Ευρώπη γενικότερα, και ήταν λιγότερο αποτελεσματικά στις ΗΠΑ. Τα παλαιότερα προγράμματα, εκείνα στα οποία η μέτρηση των αποτελεσμάτων ήταν δύο φορές το μήνα ή περισσότερο, και εκείνα με άλλα σχέδια πειραματικού ελέγχου και ηλικιακής ομάδας απέδωσαν επίσης καλύτερα αποτελέσματα. Η κύρια πολιτική συνέπεια της αναθεώρησής μας είναι ότι τα νέα προγράμματα κατά του εκφοβισμού θα πρέπει να σχεδιάζονται και να δοκιμάζονται με βάση τα αποτελέσματά μας. Αυτά θα μπορούσαν να θεμελιωθούν στο επιτυχημένο πρόγραμμα Olweus, αλλά θα πρέπει να τροποποιηθούν υπό το πρίσμα των βασικών στοιχείων του προγράμματος που διαπιστώσαμε ότι είναι πιο αποτελεσματικά. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί μέχρι στιγμής στις αξιολογήσεις των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι ενθαρρυντικά.

Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε στο σχολείο μπορεί να είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες που δεν έχουν

απαραίτητα όλα τα κοινά. Για όλα τα προγράμματα έγινε προσπάθεια να υπάρξει επαφή με τους αξιολογητές του προγράμματος.

- ✓ Τα τυχαιοποιημένα πειράματα Bulli και Pure «**Bulli and Pure**» ήταν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε τον **εκφοβισμό** και την **οικογενειακή βία**. Το πρόγραμμα, που αναπτύχθηκε από τον Baldry (2001), «απευθυνόταν στο άτομο και την ομάδα συνομηλίκων και αποσκοπούσε στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη βία και τις αρνητικές επιπτώσεις της» (Baldry & Farrington, 2004, σελ. 3). Το πακέτο παρέμβασης αποτελούνταν από τρία βίντεο και ένα φυλλάδιο χωρισμένο σε τρία μέρη. Κάθε βίντεο συνδεόταν με ένα μέρος του φυλλαδίου. Κάθε μέρος του φυλλαδίου προοριζόταν να λάβει τη μορφή ενός διαδραστικού μαθήματος όπου επαγγελματίες, έμπειροι στις σχολικές και νεανικές διαδικασίες, συζήτησαν τρία θέματα σύμφωνα με τη δομή του εγχειριδίου. Το πρώτο μέρος του φυλλαδίου, με τίτλο «Εκφοβισμός μεταξύ συνομηλίκων», έδωσε έμφαση στη βία των εφήβων μεταξύ συνομηλίκων. Το φυλλάδιο παρουσίασε βινιέτες και γραφικά που ανέφεραν ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τον εκφοβισμό σε μια προσπάθεια να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές για αυτό το ζήτημα. Το αντίστοιχο βίντεο έδειχνε εφήβους να μιλούν για εκφοβισμό με βάση τις δικές τους εμπειρίες και κρίσεις. Το δεύτερο μέρος του φυλλαδίου, με τίτλο «Παιδιά που γίνονται μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας», ανέλυσε τις επιπτώσεις της ενδοοικογενειακής βίας στα παιδιά και τις επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στο συνοδευτικό βίντεο παρουσιάστηκαν παιδιά σε καταφύγιο κακοποιημένων γυναικών, μιλώντας για τις προσωπικές τους εμπειρίες και συναισθήματα. Τέλος, το τρίτο μέρος του φυλλαδίου, με τίτλο «Κύκλος της βίας», ασχολήθηκε με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της βίας στους ενήλικες που υπήρξαν θύματα βίας στην παιδική τους ηλικία. Το αντίστοιχο βίντεο αποτελούνταν από μια συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με ένα 19χρονο αγόρι που είχε έναν βίαιο πατέρα. Το πρόγραμμα παραδόθηκε σε τρεις ημέρες από ειδικούς οι οποίοι, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, συζήτησαν για τον εκφοβισμό, διάβασαν το φυλλάδιο και ανέλυσαν το περιεχόμενό του. Το πρόγραμμα ανέλαβαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μία φορά την εβδομάδα δημιούργησαν μια ομάδα διευκόλυνσης και επέτρεψαν στους 31χρονους να συζητήσουν τυχόν προβλήματα που αντιμετώπιζαν με τους

συνομηλίκους τους. Το πρόγραμμα ήταν πιο αποτελεσματικό με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επειδή απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να έχουν καλές διαπροσωπικές και γνωστικές δεξιότητες (Baldry & Farrington, 2004, σελ. 4).

- ✓ **Φιλικά Σχολεία :** Τα «Φιλικά Σχολεία» ήταν ένα θεωρητικά θεμελιωμένο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές του (π.χ. μοντελοποίηση ρόλων, θεατρικές δραστηριότητες, εκπαίδευση δεξιοτήτων κ.λπ.) βασίστηκαν σε έννοιες που προέρχονται από την Κοινωνική Γνωστική θεωρία, το Μοντέλο Πεποιθήσεων υγείας και τη θεωρία προβληματικής συμπεριφοράς (Cross et al., 2004, σελ. 191). Μια ενδιαφέρουσα πτυχή αυτού του προγράμματος είναι ότι βασίστηκε στα αποτελέσματα μιας συστηματικής ανασκόπησης (Cross et al., 2004, σελ. 187), η οποία παρείχε ένα σύνολο βασικών στοιχείων που έπρεπε να συμπεριληφθούν στην τελική στρατηγική παρέμβασης. Το πρόγραμμα στόχευε τον εκφοβισμό σε τρία επίπεδα: α) σε όλη την σχολική κοινότητα. β) οι οικογένειες των μαθητών, και γ) οι μαθητές της τετάρτης και πέμπτης τάξης και οι καθηγητές τους. Όσον αφορά τη συνιστώσα της παρέμβασης σε ολόκληρο το σχολείο, σε κάθε σχολείο, διοργανώθηκε μια Φιλική Σχολική Επιτροπή με βασικά άτομα (π.χ. έναν εκπρόσωπο γονέων, έναν σχολικό ψυχολόγο, έναν σχολικό νοσηλεύτη, διδακτικό προσωπικό) που θα μπορούσαν να συντονίσουν και να υποστηρίξουν με επιτυχία την πρωτοβουλία κατά του σχολικού εκφοβισμού. Σε κάθε επιτροπή δόθηκε μια τετράωρη εκπαίδευση, σχεδιασμένη για να ενισχύσει την ικανότητα των μελών να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό. Σε κάθε μέλος δόθηκε ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο στρατηγικής. Το εγχειρίδιο ήταν ένας οδηγός βήμα προς βήμα για τον τρόπο εφαρμογής της πρωτοβουλίας κατά του εκφοβισμού. Περιλάμβανε μεταξύ άλλων τη «Μέθοδο κοινής ανησυχίας» του Πίκα και την προσέγγιση «Καμία ευθύνη». Όσον αφορά τη συνιστώσα της οικογενειακής παρέμβασης, αυτή περιλάμβανε δραστηριότητες στο σπίτι που συνδέονταν με κάθε μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη. Στους γονείς δόθηκαν επίσης 16 ενημερωτικά δελτία με βάση τις δεξιότητες (οκτώ για κάθε έτος της παρέμβασης) που στόχευαν στην παροχή ερευνητικών πληροφοριών σχετικά με τον εκφοβισμό, καθώς και συμβουλών στους γονείς σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν εάν το παιδί τους ήταν θύτης ή θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Προχωρώντας στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης 4 και 5, το πρόγραμμα

σπουδών των Φιλικών Σχολείων αποτελούνταν από εννέα μαθησιακές δραστηριότητες ετησίως. Το πρόγραμμα σπουδών προσφέρθηκε από εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς σε τρία τμήματα των τριών μαθημάτων διάρκειας 60 λεπτών, σε διάστημα τριών σχολείων. Οι μαθησιακές δραστηριότητες στόχευαν στην προώθηση της συνειδητοποίησης της συμπεριφοράς εκφοβισμού. να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν διεκδικητικοί και να μιλήσουν για τον εκφοβισμό με τους δασκάλους και τους γονείς. και να προωθήσει την αποθάρρυνση της συμπεριφοράς εκφοβισμού από συνομηλίκους και ενήλικες. Τέλος, το πρόγραμμα Φιλικά Σχολεία προσέφερε εγχειρίδια στους εκπαιδευτικούς. Τα εγχειρίδια των εκπαιδευτικών σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να είναι εντελώς αυτόνομα, ώστε να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς. Το προσωπικό του προγράμματος Friendly Schools παρείχε επίσης κατάρτιση εκπαιδευτικών (ένα εξάωρο μάθημα) για όλους τους εκπαιδευτικούς παρέμβασης.

- ✓ **Η Ομαδική Παρέμβαση Κοινωνικών Δεξιοτήτων (S.S.GRIN)** ήταν ένα σχολικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το S.S.GRIN σχεδιάστηκε ως μια εκπαιδευτική παρέμβαση κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά που έχουν απορριφθεί από συνομηλίκους, θυματοποιημένα και κοινωνικά ανήσυχα παιδιά. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μια σειρά προβλημάτων που είναι κοινωνικής φύσης (π.χ. επιθετικότητα, χαμηλός εαυτός, κατάθλιψη, κοινωνικό άγχος, κοινωνική απόσυρση) και όχι μόνο στον εκφοβισμό (De Rosier & Marcus, 2005, σελ. 140). Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα ξεπέρασε την πιο κοινή εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων (De Rosier & Marcus, 2005, σελ. 141) δίνοντας έμφαση στις γνωστικές πτυχές των σχέσεων και των συναισθημάτων. Δηλαδή, τα παιδιά δεν διδάσκονταν μόνο προ-κοινωνικές δεξιότητες, αλλά διδάσκονταν επίσης, σε γνωστικό επίπεδο, πώς να εντοπίζουν αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους καθώς και να ενισχύσουν τις δεξιότητες αντιμετώπισης. Συνολικά, το πρόγραμμα ήταν ένας συνδυασμός τεχνικών κοινωνικής μάθησης και γνωστικής-συμπεριφορικής, που χρησιμοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και θετικές σχέσεις με συνομηλίκους. Ήταν ένα εξαιρετικά δομημένο, χειροκίνητο πρόγραμμα (De Rosier, 2004, σελ. 197) με

μια σειρά συνεδριών που περιείχαν σενάρια και δραστηριότητες που έπρεπε να αναληφθούν. Κάθε συνεδρία περιλάμβανε διδακτική διδασκαλία σε συνδυασμό με ενεργή πρακτική, όπως παιχνίδι ρόλων, μοντελοποίηση και πρακτικές δραστηριότητες (De Rosier, 2004, σελ. 197). Τα παιδιά συμμετείχαν σε ομαδικές συνεδρίες για οκτώ συνεχόμενες εβδομάδες. Κάθε συνεδρία διαρκούσε περίπου μία ώρα. Επικεφαλής των ομάδων ήταν ο σύμβουλος κάθε σχολείου και ένας ασκούμενος, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν και εποπτεύτηκαν από έναν από τους εκπαιδευτές του προγράμματος (De Rosier & Marcus, 2005, σελ. 143).

- ✓ **Ολλανδικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού :** Η πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού στις Κάτω Χώρες εμπνεύστηκε από το πρόγραμμα Olweus (Fekkes et al., 2006, σελ. 639). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ειδικά για την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Προσέφερε μια διήμερη εκπαιδευτική συνεδρία για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους ενημερώσει για τη συμπεριφορά εκφοβισμού και να τους καθοδηγήσει για το πώς να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία. Κατά τη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό προσωπικό για πρόσθετες συμβουλές. Τα σχολεία παρέμβασης υποστηρίχθηκαν από έναν εξωτερικό οργανισμό που ονομάζεται KPC, ο οποίος ειδικεύτηκε στην εκπαίδευση του προσωπικού των σχολείων και στην παροχή βοήθειας στα σχολεία για τη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών και κατευθυντήριων γραμμών. Το βασικό πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε: α) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά του σχολικού εκφοβισμού, β) έρευνα για τον εκφοβισμό, γ) κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού και γραπτή σχολική πολιτική κατά του εκφοβισμού, δ) αυξημένη ένταση επιτήρησης και στ) ενημερωτικές συναντήσεις για τους γονείς. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, υπήρξε προσεκτική διάδοση του προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία παρέμβασης. Επίσης, οι ερευνητές παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των σχολείων παρέμβασης και ελέγχου, τα οποία έχουν χρησιμοποιήσει τα προαναφερθέντα στοιχεία παρέμβασης. Τέλος, τα σχολεία παρέμβασης εφοδιάστηκαν με το βιβλιαράκι «Ο εκφοβισμός σε 33 σχολεία: πώς να τον αντιμετωπίσουμε» και

με ένα «Τεστ Εκφοβισμού», ένα μηχανογραφημένο ερωτηματολόγιο που τα παιδιά θα μπορούσαν να συμπληρώσουν ανώνυμα στην τάξη.

- ✓ Το πρόγραμμα **Steps to Respect** στόχευε στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού α) αυξάνοντας την ευαισθητοποίηση του προσωπικού, β) καλλιεργώντας κοινωνικά υπεύθυνες πεποιθήσεις και γ) διδάσκοντας κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες για την προώθηση υγιών σχέσεων (Frey et al., 2005, σελ. 481). Το πρόγραμμα περιλάμβανε εγχειρίδια κατάρτισης προσωπικού και οικογένειας, έναν οδηγό προγράμματος και προγράμματα σπουδών βασισμένα στο μάθημα για αίθουσες διδασκαλίας τρίτης έως έκτης τάξης (Hirschstein et al., 2007, σελ. 7). Οι συνιστώσες σε ολόκληρο το σχολικό επίπεδο συνίσταντο σε μια πολιτική και διαδικασίες κατά του εκφοβισμού, εκπαίδευση του προσωπικού και συναντήσεις γονέων, όλα με στόχο την ανταλλαγή κατανόησης του εκφοβισμού και των συνεπειών του και την αύξηση της ευαισθητοποίησης, της παρακολούθησης και της συμμετοχής των ενηλίκων. Σε επίπεδο τάξης, οι προτεινόμενες δραστηριότητες συνίσταντο στη διδασκαλία δεξιοτήτων φιλίας, δεξιοτήτων ρύθμισης συναισθημάτων, στον εντοπισμό τύπων εκφοβισμού, στη διδασκαλία στρατηγικών πρόληψης και σε ομαδική συζήτηση με συνομηλίκους. Ο στόχος ήταν να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και να μειωθεί ο κίνδυνος θυματοποίησης, να αξιολογηθεί το επίπεδο ασφάλειας και να αναγνωριστεί, να αναφερθεί και να απορριφθεί ο εκφοβισμός. Σε ατομικό επίπεδο, οι μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό προσεγγίστηκαν και καθοδηγήθηκαν με βάση τις «Απαντήσεις τεσσάρων Α»: επιβεβαιώστε τη συμπεριφορά, κάντε ερωτήσεις, αξιολογήστε την άμεση ασφάλεια και δράστε. Το εγχειρίδιο κατάρτισης S to R αποτελούνταν από μια εκπαιδευτική συνεδρία για όλο το προσωπικό του σχολείου και δύο σε βάθος εκπαιδευτικές συνεδρίες για συμβούλους, διοικητικούς υπαλλήλους και εκπαιδευτικούς. Υπήρχαν επίσης βίντεο που συνόδευαν το πρόγραμμα. Όσον αφορά την κατάρτιση του προσωπικού, υπήρχαν δύο επίπεδα κατάρτισης: όλο το προσωπικό των σχολείων έλαβε μια επισκόπηση των στόχων του προγράμματος και των κύριων πτυχών του προγράμματος (οδηγός προγράμματος). Οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι και οι διοικητικοί υπάλληλοι έλαβαν πρόσθετη κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, με βάση την κατάρτιση δεξιοτήτων συμπεριφοράς, τη

συνεργατική μάθηση και το παιχνίδι ρόλων. Το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών περιλάμβανε μαθήματα δεξιοτήτων και λογοτεχνίας που παραδίδονταν από καθηγητές τρίτης έως έκτης τάξης κατά τη διάρκεια μιας περιόδου 12-14 εβδομάδων. Η παρέμβαση αποτελούνταν από 10 ημι-σεναριακά μαθήματα δεξιοτήτων με θέματα όπως η συμμετοχή σε ομάδες, η διάκριση του ρεπορτάζ από το tattling και η ύπαρξη υπεύθυνου παρευρισκόμενου. Τέλος, όσον αφορά την παρέμβαση των γονέων, οι διαχειριστές ενημέρωσαν τους γονείς για το πρόγραμμα και την πολιτική και τις διαδικασίες του σχολείου κατά του σχολικού εκφοβισμού. Οι γονείς θα μπορούσαν επίσης να επωφεληθούν από άλλους πόρους, όπως επιστολές που τους παρέχονται και ενημερωτικά δελτία που περιγράφουν δραστηριότητες κατά του εκφοβισμού ολόκληρου του σχολείου που αναλαμβάνονται στο σχολείο.

- ✓ **Παρέμβαση κατά του εκφοβισμού στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας:** Αυτή η παρέμβαση κατά του εκφοβισμού συνίστατο σε διάφορες δραστηριότητες που στόχευαν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και της αναγνώρισης του εκφοβισμού, στην προώθηση των στόχων του εκφοβισμού και στην παροχή στρατηγικών στους μαθητές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Hunt, 2007, σελ. 22). Η παρέμβαση βασίστηκε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο υλοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς. Δεν υπήρχε ειδική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς. Πληροφορίες σχετικά με τον εκφοβισμό δόθηκαν σε συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τακτικές συναντήσεις προσωπικού, ενώ οι συναντήσεις γονέων πραγματοποιήθηκαν μετά από ώρες. Μια σύνοψη των πληροφοριών που καλύπτονται στις συναντήσεις γονέων δημοσιεύθηκε επίσης στο ενημερωτικό δελτίο του σχολείου σε μια προσπάθεια να στοχεύσει τον ευρύτερο γονικό πληθυσμό. Τέλος, το πρόγραμμα περιλάμβανε μια δίωρη συζήτηση για τον εκφοβισμό στην τάξη (που προσφέρεται από εκπαιδευτικούς) χρησιμοποιώντας δραστηριότητες από ένα βιβλίο εργασίας κατά του εκφοβισμού που γράφτηκε από τους Murphy και Lewers (2000).
- ✓ Το πρόγραμμα **Youth Matters** χρησιμοποίησε «ένα πρόγραμμα σπουδών και μια τροποποιημένη συστημική προσέγγιση για την πρόληψη του εκφοβισμού» (Jenson & Dieterich, 2007, σελ. 287). Ο στόχος του προγράμματος σπουδών

ήταν να ενισχύσει τους κανόνες των συνομηλίκων και του σχολείου ενάντια στις αντικοινωνικές συμπεριφορές αντιμετωπίζοντας κρίσιμα ζητήματα (ενότητες ζητημάτων) όπως η διαφορά μεταξύ πειράγματος και εκφοβισμού, η οικοδόμηση ενσυναίσθησης, οι κίνδυνοι και οι κανόνες γύρω από την επιθετικότητα και ούτω καθεξής. Το πρόγραμμα σπουδών στόχευε επίσης στην προώθηση δεξιοτήτων (ενότητες δεξιοτήτων, δομημένες εκπαιδευτικές συνεδρίες δεξιοτήτων) που οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να παραμείνουν ασφαλείς στο σχολείο, να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Για την αντιμετώπιση συστημικών ζητημάτων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, οι ενότητες του προγράμματος σπουδών ολοκληρώθηκαν με την ανάπτυξη έργων σε όλη την τάξη ή το σχολείο, τα οποία έδωσαν έμφαση στις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού για τους μαθητές. Το πρόγραμμα σπουδών αποτελούνταν από δέκα ενότητες. Κάθε ενότητα περιλάμβανε μια ιστορία 30-40 σελίδων, το περιεχόμενο της οποίας συνδέθηκε άμεσα με τις δομημένες εκπαιδευτικές συνεδρίες δεξιοτήτων. Κατά την εξέταση της εφαρμογής του προγράμματος, όλο το υλικό του προγράμματος σπουδών ήταν «ευαίσθητο στη γλώσσα»: μεταφράστηκε στα ισπανικά για χρήση στις τρεις ισπανόφωνες αίθουσες διδασκαλίας που περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση. Τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών Youth Matters προσφέρθηκαν σε μαθητές της τέταρτης και πέμπτης δημοτικού. Σύμφωνα με τους Jenson και Dieterich (2007, σελ. 287), οι βαθμοί 4 και 5 επιλέχθηκαν «με βάση την κατάλληλη προσαρμογή μεταξύ της αναπτυξιακής ικανότητας και των προγραμμάτων σπουδών». Το πρόγραμμα Youth Matters βασίστηκε σε ένα θεωρητικά θεμελιωμένο πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών βασίστηκε σε θεωρητικές κατασκευές που προέκυψαν από το Μοντέλο Κοινωνικής Ανάπτυξης. Η τελευταία ενσωμάτωσε προοπτικές από τρεις θεωρίες (π.χ. θεωρία κοινωνικού ελέγχου, θεωρία κοινωνικής μάθησης και θεωρία διαφορικής συσχέτισης) και πρότεινε ότι τέσσερις παράγοντες εμποδίζουν την ανάπτυξη της αντικοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά. Αυτά ήταν: α) δεσμοί ή προσκόλληση στην οικογένεια, το σχολείο και τους θετικούς συνομηλίκους. β) πίστη στις κοινές αξίες ή κανόνες των προαναφερθέντων κοινωνικών μονάδων· γ) εξωτερικοί περιορισμοί ή συνεπή πρότυπα κατά της αντικοινωνικής συμπεριφοράς· και

δ) κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες που μπορούν να θεωρηθούν ως προστατευτικά εργαλεία για τα παιδιά να λύσουν προβλήματα και να αποδώσουν επαρκώς σε κοινωνικές καταστάσεις. Το πρόγραμμα σπουδών youth matters ασχολήθηκε με καθέναν από αυτούς τους τέσσερις βασικούς τομείς.

- ✓ Το **Expect Respect** ήταν ένα σχολικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο την προώθηση της *ευαισθητοποίησης* και της αποτελεσματικής αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της σεξουαλικής παρενόχλησης. Το έργο αναπτύχθηκε από την Safe Place, τον μοναδικό πάροχο ολοκληρωμένων υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης σεξουαλικής και ενδοοικογενειακής βίας στο Όστιν του Τέξας (Rosenbluth & al., 2004, σελ. 211). Το πρόγραμμα στόχευε στη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην αναγνώριση και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της σεξουαλικής παρενόχλησης. Ο συνολικός σχεδιασμός του έργου ήταν εμπνευσμένος από το έργο του Olweus (Rosenbluth et al., 2004, σελ. 212). Το Expect Respect αποτελούνταν από πέντε βασικές συνιστώσες του προγράμματος, δηλαδή ένα πρόγραμμα σπουδών στην τάξη, την κατάρτιση του προσωπικού, την ανάπτυξη πολιτικής, την εκπαίδευση των γονέων και τις υπηρεσίες υποστήριξης. Το πρόγραμμα σπουδών στην τάξη βασίστηκε σε 12 εβδομαδιαίες συνεδρίες προσαρμοσμένες από ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο που ονομάζεται «Bullyproof: ένας οδηγός εκπαιδευτικών για πειράγματα και εκφοβισμό για χρήση με μαθητές τέταρτης και πέμπτης τάξης» (Whitaker & al., 2004, σελ. 330). Το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάστηκε για να διδάσκεται σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία που συνήθως διαβάζεται από μαθητές της τέταρτης και πέμπτης δημοτικού. Αν και το πρόγραμμα σπουδών κατά του εκφοβισμού σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο του προγράμματος Expect Respect, καθοδηγήθηκε από κοινού από το προσωπικό του Safe Place και τους εκπαιδευτικούς ή τους σχολικούς συμβούλους (Whitaker et al., 2004, σελ. 331). Το πρόγραμμα σπουδών στόχευε στην αύξηση της ικανότητας και της προθυμίας των παρευρισκόμενων να παρεμβαίνουν σε καταστάσεις εκφοβισμού, μειώνοντας έτσι την κοινωνική αποδοχή του εκφοβισμού και της σεξουαλικής παρενόχλησης. Τα μαθήματα bullyproof περιλάμβαναν γραπτές εργασίες, παιχνίδια ρόλων για το πώς να παρέμβετε σε καταστάσεις εκφοβισμού, συζητήσεις στην τάξη και ούτω

καθεξής. Όσον αφορά την κατάρτιση του προσωπικού, παρασχέθηκε εξάωρη κατάρτιση στο προσωπικό του έργου, στους συμβούλους και στους εκπαιδευτικούς της πέμπτης τάξης. Η εκπαίδευση δόθηκε από τον συγγραφέα του συγκεκριμένου εγχειριδίου και είχε ως στόχο να προετοιμάσει το προσωπικό του σχολείου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε περιστατικά εκφοβισμού. Επιπλέον, παρέχονταν τρίωρες εκπαιδευτικές συνεδρίες μία φορά ανά εξάμηνο για όλο το προσωπικό, συμπεριλαμβανομένων των οδηγών λεωφορείων, των εργαζομένων σε καφετέριες, των επιτηρητών αιθουσών και του προσωπικού γραφείου. Η εκπαιδευτική παρουσίαση περιλάμβανε έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό και τη σεξουαλική παρενόχληση, στρατηγικές για την ενίσχυση του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών, πρακτική στη χρήση μαθημάτων από το πρόγραμμα σπουδών, και μεθόδους για την ενσωμάτωση των μαθημάτων σε άλλους θεματικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών τεχνών και της υγείας. Οι διευθυντές των σχολείων ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν μια πολιτική κατά του εκφοβισμού (ανάπτυξη πολιτικής) στο σχολείο τους για να διασφαλίσουν συνεπείς απαντήσεις από όλα τα μέλη του προσωπικού σε περιστατικά εκφοβισμού και σεξουαλικής παρενόχλησης. Οι διευθυντές αναμενόταν να παρουσιάσουν την πολιτική στο προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς. Προκειμένου να διευκολυνθεί η συνολική διαδικασία ανάπτυξης πολιτικής, το προσωπικό του Expect Respect παρείχε ένα αρχικό πρότυπο πολιτικής στους διευθυντές των σχολείων (Whitaker et al., 2004, σελ. 332) και κάθε σχολείο 36 ενθαρρύνθηκε να επεκτείνει αυτή την αρχική πολιτική σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες της μονάδας τους. Το πρόγραμμα Expect Respect περιλάμβανε επίσης εκπαίδευση γονέων. Εκπαιδευτικές παρουσιάσεις προσφέρθηκαν στους γονείς δύο φορές το χρόνο, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με το έργο. Οι πληροφορίες που δόθηκαν στους γονείς μέσω αυτών των συναντήσεων (καθώς και μέσω ενημερωτικών δελτίων γονέων που στάλθηκαν στο σπίτι) αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των στρατηγικών των γονέων για να βοηθήσουν τα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως εκφοβιστές, θύματα, θύματα εκφοβισμού ή παρευρισκόμενοι. Παρασχέθηκαν περαιτέρω υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως η συνεχής βοήθεια των σχολικών συμβούλων από το προσωπικό του Safe Place. Οι σχολικοί σύμβουλοι έλαβαν μια εξειδικευμένη συνεδρία για το πώς να

αντιμετωπίσουν τους μαθητές που συμμετείχαν επανειλημμένα στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Τους δόθηκε επίσης ένα ολοκληρωμένο εγχειρίδιο πόρων που περιέχει υλικό ανάγνωσης και πόρων σχετικά με τον εκφοβισμό, τη σεξουαλική παρενόχληση και την ενδοοικογενειακή βία.

- ✓ **KiVa:** Το όνομα του συγκεκριμένου έργου είναι ακρωνύμιο της έκφρασης «Kiusaamista Vastaan» που σημαίνει «κατά του εκφοβισμού». " λέξη "kiva" στα φινλανδικά σημαίνει "ωραίο" και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτό το ακρωνύμιο για τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού στη Φινλανδία. Όσον αφορά τη συνολική προοπτική του προγράμματος, το έργο KiVa περιλάμβανε μια καθολική και μια υποδεικνυόμενη παρέμβαση. Η καθολική παρέμβαση αναφερόταν στις προσπάθειες που καταβάλλονταν για να επηρεαστούν οι κανόνες της ομάδας, ενώ η υποδεικνυόμενη παρέμβαση αναφερόταν στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονταν συγκεκριμένες περιπτώσεις στα σχολεία μέσω ατομικών και ομαδικών συζητήσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εμπλεκόμενων μαθητών (Salmivalli et al., 2007, σελ. 6). Το πρόγραμμα KiVa περιλάμβανε μια μεγάλη ποικιλία συγκεκριμένων υλικών για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, αξιοποίησε το Διαδίκτυο και εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια κατά του σχολικού εκφοβισμού) με στόχο την ενίσχυση της στάσης των μαθητών κατά του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, οι μαθητές έλαβαν τη δική τους προσωπική ταυτότητα χρήστη, την οποία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ως κωδικό πρόσβασης πριν από τη συμπλήρωση κάθε διαδικτυακού ερωτηματολογίου σχετικά με τον εκφοβισμό. Το KiVa περιλάμβανε μαθήματα μαθητών 20 ωρών, τα οποία πραγματοποιήθηκαν από μαθητές εκπαιδευτικούς. Τα μαθήματα περιλάμβαναν συζητήσεις, ομαδική εργασία, ταινίες μικρού μήκους για τον εκφοβισμό και ασκήσεις ρόλων. Μετά από κάθε μάθημα, υιοθετήθηκε ένας κανόνας τάξης, με βάση το κεντρικό θέμα του μαθήματος. Ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του προγράμματος KiVa ήταν η χρήση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού κατά του εκφοβισμού. Το παιχνίδι περιλάμβανε πέντε επίπεδα και ο δάσκαλος ενεργοποιούσε πάντα το επόμενο επίπεδο του παιχνιδιού μετά την ολοκλήρωση του σχετικού μαθήματος. Οι μαθητές μπόρεσαν να αρχίσουν να χρησιμοποιούν το παιχνίδι μετά το τρίτο μάθημα. το δεύτερο επίπεδο του

προγράμματος παιζόταν μετά το πέμπτο μάθημα κ.ο.κ. μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Κάθε επίπεδο του παιχνιδιού στον υπολογιστή περιλάμβανε τρία στοιχεία που ονομάζονταν «ξέρω», «μπορώ» και «κάνω». Στο πρώτο μέρος, οι μαθητές ενημερώθηκαν για βασικά στοιχεία σχετικά με τον εκφοβισμό. Στο δεύτερο συστατικό, το στοιχείο «μπορώ», οι μαθητές μετακόμισαν στο εικονικό σχολείο και αντιμετώπισαν διαφορετικά περιστατικά εκφοβισμού. Τέλος, το τρίτο συστατικό χρησιμοποιήθηκε για να ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν χρήση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε πραγματικές καταστάσεις. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο του έργου KiVa ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν επίσης γιλέκα που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ενώ επέβλεπαν την αυλή του σχολείου. Αυτή η απλή τεχνική είχε ως στόχο να ενισχύσει την ορατότητα των εκπαιδευτικών στην αυλή του σχολείου και να σηματοδοτήσει ότι ο εκφοβισμός ελήφθη σοβαρά υπόψη στο σχολείο. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το πρόγραμμα KiVa θα μπορούσαν να ζητήσουν συμβουλές από ένα διαδικτυακό φόρουμ συζήτησης, όπου θα μπορούσαν να μοιραστούν εμπειρίες και ιδέες σχετικά με τον εκφοβισμό με άλλους συναδέλφους. Στο πλαίσιο του σχολείου, το πρόγραμμα διευκόλυνε επίσης τη χρήση μιας ομάδας υποστήριξης από ομοτίμους για θύματα εκφοβισμού. Ο δάσκαλος της τάξης αναμενόταν να οργανώσει μια ομάδα με 2-4 συμμαθητές - εκείνους που ήταν υπέρ της κοινωνικής και είχαν υψηλή θέση στην τάξη - οι οποίοι αναμενόταν να παρέχουν υποστήριξη σε θυματοποιημένους μαθητές, διατηρώντας έτσι υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο στο πρόγραμμα KiVa είναι ότι ενσωμάτωσε τόσο τιμωρητικές όσο και μη επιλήψιμες προσεγγίσεις κατά την αντιμετώπιση των δραστών εκφοβισμού. Οι μισές από τις σχολικές ομάδες έλαβαν οδηγίες να χρησιμοποιούν πιο τιμωρητικές προσεγγίσεις (π.χ. «αυτό που κάνατε είναι λάθος και πρέπει να σταματήσει τώρα»), ενώ οι υπόλοιπες σχολικές ομάδες έλαβαν οδηγίες να χρησιμοποιούν προσεγγίσεις χωρίς επίρριψη ευθυνών στις συζητήσεις τους με τα παιδιά (π.χ. «ο συμμαθητής σας δυσκολεύεται επίσης και γι' αυτό συμπεριφέρεται έτσι, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να τον βοηθήσουμε;»). Υπήρξε επίσης συνεργατική ομαδική εργασία μεταξύ εμπειρογνομόνων όταν ασχολούνταν με παιδιά που εμπλέκονται σε εκφοβισμό. Τέλος, στο πρόγραμμα KiVa συμμετείχαν οι

γονείς. Ένας οδηγός γονέων στάλθηκε στο σπίτι και παρείχε πληροφορίες σχετικά με τον εκφοβισμό και συμβουλές για το πώς θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι γονείς για να μειώσουν αυτό το πρόβλημα. Διοργανώθηκαν και παρασχέθηκαν επίσης ενημερωτικές βραδιές για τους γονείς.

- ✓ **Ελληνικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού:** Η ελληνική πρωτοβουλία κατά του σχολικού εκφοβισμού ήταν ένα πρόγραμμα παρέμβασης τεσσάρων εβδομάδων που αποσκοπούσε στην ελαχιστοποίηση τόσο του εκφοβισμού όσο και της θυματοποίησης. Το εννοιολογικό πλαίσιο του ελληνικού προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο που πρότεινε ο Σαλμιβάλι το 1999 (Ανδρέου κ.ά., 2007, σελ. 696), σύμφωνα με το οποίο η αλλαγή της συμπεριφοράς ενός ατόμου (π.χ. η συμπεριφορά του εκφοβιστή) συνεπαγόταν την κινητοποίηση όχι μόνο του συγκεκριμένου ατόμου αλλά και των υπόλοιπων μελών της ομάδας (προσέγγιση των ρόλων των συμμετεχόντων). Το πρόγραμμα ήταν ενταγμένο στο ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών της τέταρτης, πέμπτης και έκτης τάξης και αποτελούνταν από οκτώ διδακτικές ώρες, κάθε ώρα που αντιστοιχούσε σε μία διδακτική δραστηριότητα. Οι 38 δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών παρουσιάστηκαν στους μαθητές από τους δασκάλους της τάξης τους που έλαβαν εκπαίδευση εκ των προτέρων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από πέντε 4ωρες συναντήσεις και αποσκοπούσε στην αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με το πρόβλημα του εκφοβισμού και τη σοβαρότητά του, καθώς και στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος (Ανδρέου κ.ά., 2007, σελ. 697). Το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών κατά του σχολικού εκφοβισμού χωρίστηκε σε τρία μέρη σύμφωνα με τους τρεις βασικούς θεωρητικούς άξονες που πρότεινε ο Salmivalli το 1999, δηλαδή: α) ευαισθητοποίηση· β) αναστοχασμός· και γ) δέσμευση σε νέες συμπεριφορές (Ανδρέου κ.ά., 2007, σελ. 697-698). Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα (ευαισθητοποίηση), πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις σε μικρές ομάδες και σε ολόκληρη την τάξη (σε διάστημα τριών διδακτικών ωρών) που στόχευαν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών για το πρόβλημα του εκφοβισμού. Το αντίστοιχο υλικό περιλάμβανε ένα πραγματικό στιγμιότυπο από την παιδική χαρά, μια ιστορία με τίτλο «Ένας νέος φίλος» και σχέδια των ίδιων των μαθητών. Σύμφωνα με τον δεύτερο θεωρητικό άξονα (αναστοχασμός),

πραγματοποιήθηκαν δύο διδακτικές ώρες που περιλάμβαναν συζητήσεις στην τάξη. Αυτές οι συζητήσεις έδωσαν έμφαση στους ρόλους των συμμετεχόντων που πήραν οι μαθητές στη διαδικασία εκφοβισμού. Το αντίστοιχο υλικό περιλάμβανε τη συμπλήρωση προτάσεων αορίστου χρόνου από κάθε μαθητή. Μέσω αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές είχαν σκοπό να προβληματιστούν για κρίσιμα ζητήματα γύρω από τις αιτίες, τα οφέλη, τα συναισθήματα και τις συνέπειες της υιοθέτησης διαφορετικών ρόλων. Σύμφωνα με τον τελικό άξονα (δέσμευση σε νέες συμπεριφορές), πραγματοποιήθηκαν τρεις διδακτικές ώρες συζητήσεων σε μικρές ομάδες και σε ολόκληρη την τάξη σχετικά με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ή επίλυσης της κατάστασης σύγκρουσης συνομηλίκων και τη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης. Αντίστοιχα υλικά περιελάμβαναν ένα ανοιχτό κόμικς για ομαδική ολοκλήρωση για να βρεθεί μια λύση στην κατάσταση εκφοβισμού που παρουσιάζεται στη σχετική ιστορία. Δοκιμή στο Σιάτλ του προγράμματος Olweus Το πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού Olweus (OBPP) εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε σε μια μη τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή σε μια κοόρτη δέκα γυμνασίων του Σιάτλ (Bauer et al., 2007, σελ. 267). Το συνολικό πρόγραμμα ήταν σε απόλυτη συμφωνία με το πρόγραμμα Olweus και στόχευε στη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους και στην προώθηση ενός ασφαλούς και θετικού σχολικού περιβάλλοντος μέσω της αντιμετώπισης και της αντιμετώπισης του προβλήματος του εκφοβισμού. Τα σχολεία παρέμβασης έλαβαν συμβουλές από περιφερειακούς εκπαιδευτές πριν από την εφαρμογή. Οι συνιστώσες του προγράμματος αντιστοιχούσαν σε διάφορα επίπεδα παρέμβασης, όπως το επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, το επίπεδο της τάξης, το ατομικό επίπεδο και το επίπεδο της κοινότητας. Σε σχολικό επίπεδο, το πρόγραμμα ξεκίνησε με μια «επίσημη ημερομηνία έναρξης» κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκε μια σχολική συνέλευση με στόχο να παρουσιάσει το συνολικό πρόγραμμα στους μαθητές, να εισαγάγει τις βασικές έννοιες και να αυξήσει τον ενθουσιασμό μεταξύ των μαθητών. Οι βασικές συνιστώσες του προγράμματος σε σχολικό επίπεδο περιλάμβαναν επίσης μια συντονιστική επιτροπή, τα μέλη της οποίας ήταν υπεύθυνα για τον αρχικό σχεδιασμό και την εποπτεία της υλοποίησης της παρέμβασης. Διοργανώθηκαν επίσης τακτικές συζητήσεις προσωπικού με στόχο 39 την προώθηση της συνεργασίας στις προσπάθειες υλοποίησης.

Παρουσιάστηκαν στους μαθητές κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού που θέτουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών που αναμενόταν εντός του σχολείου. Η παρακολούθηση των σχολείων ήταν ένα κρίσιμο στοιχείο του προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού. Η παρακολούθηση και ο εντοπισμός των «καυτών σημείων» του εκφοβισμού ήταν ζωτικής σημασίας για τη μείωση του ποσοστού των περιστατικών εκφοβισμού, ενώ η συνεχής παρακολούθηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών περιλάμβανε συνεχείς υπενθυμίσεις ότι ο εκφοβισμός ήταν μια απαράδεκτη μορφή συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία παρέμβασης έλαβαν κατάρτιση εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο την ευαισθητοποίηση των γονέων και ολόκληρης της κοινότητας σχετικά με το πρόβλημα του εκφοβισμού. Η συμμετοχή των γονέων και της συνολικής κοινότητας ήταν ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος, δεδομένου ότι η συμπεριφορά των μαθητών δεν μπορούσε να θεωρηθεί κατακερματισμένη: οι κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς θα πρέπει να ενισχυθούν θετικά εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

- ✓ **Progetto Pontassieve:** Το πρόγραμμα παραδόθηκε σε μια περίοδο τριών ετών και αποτελούνταν από δύο κύρια μέρη. Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ετών παραδόθηκε περισσότερο σε σχολικό επίπεδο, ενώ το τρίτο έτος ήταν περισσότερο σε επίπεδο τάξης και σε ατομικό επίπεδο (Ciucci & Smorti, 1998). Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους πραγματοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών κινδύνων για τα παιδιά και των προβλημάτων των θυμάτων εκφοβισμού. Στο τέλος της εκπαίδευσης, διεξήχθη μια μελέτη για να αποκαλύψει πόσο σοβαρό ήταν το πρόβλημα του εκφοβισμού και ποια ήταν τα χαρακτηριστικά του. Το δεύτερο έτος της παρέμβασης περιλάμβανε συμβουλευτική υπηρεσία για κάθε άτομο που έπασχε από εκφοβισμό. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο τρίτο έτος και βασίστηκε στη χρήση δύο διαφορετικών μεθόδων: των Κύκλων Ποιότητας, όπου οι μαθητές έπρεπε να συνεργαστούν για να βρουν πρακτικές λύσεις στα προβλήματά τους, με τη χρήση της Ανάκλησης Διαπροσωπικών Διεργασιών που συνίστατο στην καταγραφή ενός Κύκλου Ποιότητας και συζήτηση σχετικά με αυτόν.
- ✓ Η άλλη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το **Role Playing** που διεξήχθη σε μικρές ομάδες με επακόλουθες συζητήσεις στην τάξη, το οποίο βοήθησε

τους μαθητές να εξετάσουν πιθανές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν τα προβλήματα εκφοβισμού. Οι στόχοι και των δύο αυτών μεθόδων ήταν να ενημερώσουν τους μαθητές ότι θα μπορούσαν να παρέμβουν με αποτελεσματικό τρόπο για να μειώσουν τον εκφοβισμό. Πρόγραμμα Νότιας Καρολίνας Το πρόγραμμα αυτό περιλάμβανε την εφαρμογή του OBPP στα σχολεία της Νότιας Καρολίνας. Ήταν ένα ολοκληρωμένο σχολικό πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού που ουσιαστικά εμπνεόταν από το νορβηγικό μοντέλο (Melton & al., 1998, σελ. 72, σελ. 74) και στόχευε στη στόχευση του εκφοβισμού σε σχολικό, σχολικό, ατομικό και κοινοτικό επίπεδο. Σύμφωνα με το OBPP, το πρόγραμμα της Νότιας Καρολίνας περιλάμβανε παρέμβαση σε όλο το σχολείο. Σε κάθε σχολείο, ο συντονισμός 40 tees σχεδίασε και καθοδήγησε την πρωτοβουλία του σχολείου κατά του εκφοβισμού σε όλες τις διάφορες φάσεις του έργου. Οι επιτροπές αποτελούνταν από σχολικούς ψυχολόγους ή συμβούλους και αντιπροσωπευτικούς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Σε κάθε σχολείο, πραγματοποιήθηκε έρευνα πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, η οποία είχε ως στόχο την αξιολόγηση της φύσης και της έκτασης των προβλημάτων εκφοβισμού στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημερίδας που είχε ως στόχο να αυξήσει την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με αυτό το πρόβλημα. Πραγματοποιήθηκαν σχολικές εκδηλώσεις για την έναρξη του προγράμματος. Ένα άλλο στοιχείο του προγράμματος σε επίπεδο σχολείου περιλάμβανε την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να εντοπιστούν τα «καυτά σημεία» του εκφοβισμού. Σε επίπεδο τάξης, τα βασικά στοιχεία του προγράμματος περιλάμβαναν τη διατύπωση σαφών κανόνων κατά του εκφοβισμού, τη χρήση συνεπών κυρώσεων για την παραβίαση των κανόνων, τη χρήση συνεπών επαίνων για την προ-κοινωνική συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς και τον προγραμματισμό τακτικών συναντήσεων στην τάξη ή συζητήσεων κατά τη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι συζητήσαν θέματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μια μεγάλη ποικιλία υλικού που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη, όπως βίντεο και υλικό για την τάξη, έναν οδηγό για εκπαιδευτικούς και ενημερωτικά δελτία προγραμμάτων που μπορούσαν να συμβουλευούνται («Bully-Free Times»). Σε ατομικό επίπεδο, οι

παρεμβάσεις περιλάμβαναν συζητήσεις με τους εκφοβιστές και τους γονείς τους και την ανάπτυξη σχεδίων ασφαλείας για τα χρόνια θύματα εκφοβισμού. Δόθηκαν επίσης ενημερωτικά δελτία για τους γονείς. Σε κοινοτικό επίπεδο, έγινε προσπάθεια να εμπλακούν τα μέλη της κοινότητας στην πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού με α) τη γνωστοποίηση του προγράμματος σε ένα ευρύ φάσμα κατοίκων της τοπικής κοινότητας, β) τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας στις δραστηριότητες κατά του σχολικού εκφοβισμού και γ) τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας, των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου σε προσπάθειες κατά του σχολικού εκφοβισμού εντός της κοινότητας (π.χ. εισάγοντας στοιχεία προγράμματος στις τάξεις του θερινού εκκλησιαστικού σχολείου). Άλλα στοιχεία του προγράμματος περιλάμβαναν τη συμμετοχή επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο σχολείο για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη ατομικών παρεμβάσεων με παιδιά που συμμετείχαν συχνά στον εκφοβισμό ως δράστες ή θύματα, την ανάπτυξη αμερικανικών εκδόσεων διαφόρων υλικών που χρησιμοποιήθηκαν στο OBPP και την ανάπτυξη πρόσθετου υλικού για εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό του σχολείου, όπως οδηγούς εκπαιδευτικών και ενημερωτικά δελτία εκπαιδευτικών.

- ✓ Το «**Bully-Proofing Your School**» (BPYS) ήταν ένα ολοκληρωμένο, σχολικό πρόγραμμα παρέμβασης για την πρόληψη του εκφοβισμού, με τρεις κύριες συνιστώσες: α) αυξημένη ευαισθητοποίηση για το πρόβλημα του εκφοβισμού, που περιλάμβανε ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της έκτασης του εκφοβισμού και τη δημιουργία κανόνων στην τάξη που σχετίζονται με τη μηδενική ανοχή στον εκφοβισμό. β) τη διδασκαλία των δεξιοτήτων προστασίας των μαθητών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, της αντίστασης στη θυματοποίηση και την παροχή βοήθειας σε πιθανά θύματα με τη διδασκαλία δεξιοτήτων διεκδικητικότητας, και γ) δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος όπου 41 μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εργαστούν ως θετικοί και υποστηρικτικοί παρευρισκόμενοι (Menard & al., 2008, σελ. 7). Οι πρωταρχικοί στόχοι του BPYS ήταν μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Το προσωπικό του σχολείου συμμετείχε τόσο ως δευτερεύοντες στόχοι παρέμβασης (καθώς οι αλλαγές στη συμπεριφορά τους ήταν προϋπόθεση για την κατασκευή ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος κατά του εκφοβισμού) όσο και ως παράγοντες που παρέδιδαν την παρέμβαση στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν πληροφορίες και στρατηγικές που θα μπορούσαν να

χρησιμοποιήσουν κατά την παροχή της παρέμβασης. Η παρέμβαση στις τάξεις αποτελούνταν από ένα πρόγραμμα σπουδών στην τάξη, το οποίο περιλάμβανε επτά συνεδρίες διάρκειας περίπου 30-40 λεπτών. Κάθε συνεδρία πραγματοποιήθηκε από έναν δάσκαλο ή από προσωπικό ψυχικής υγείας. Μετά την ολοκλήρωση του υλικού του προγράμματος σπουδών στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να πραγματοποιούν εβδομαδιαίες συναντήσεις στην τάξη κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές θα μπορούσαν να βοηθηθούν να προβληματιστούν σχετικά με τις συμπεριφορές τους. Στους γονείς προσφέρθηκαν πληροφορίες μέσω ενημερωτικών δελτίων. Δόθηκαν συμβουλές σε μεμονωμένους γονείς μαθητών που συμμετείχαν σε εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Το πλήρες πρόγραμμα BPYS διήρκεσε τρία χρόνια. Το πρώτο έτος αφιερώθηκε στην εφαρμογή του πλήρους προγράμματος σπουδών και τα επόμενα δύο χρόνια αποσκοπούσαν στην ενίσχυση όλων των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο έτος.

- ✓ **Πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού του Τορόντο:** Το πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού εμπνεύστηκε από το OBPP (Pepler et al., 2004, σελ. 125). Βασίστηκε στην κατανόηση ότι ο εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που εκτείνεται πολύ πέρα από τα μεμονωμένα παιδιά. αφορούσε την ομάδα των συνομηλίκων και τους δασκάλους, καθώς και τους γονείς των παιδιών (Pepler et al., 2004, σελ. 127). Το πρόγραμμα περιλάμβανε διάφορα προληπτικά στοιχεία που εφαρμόστηκαν σε επίπεδο σχολείου, γονέων και τάξης, καθώς και πρόσθετη εργασία με συγκεκριμένους μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως δράστες ή θύματα. Το επίπεδο εφαρμογής του προγράμματος διέφερε μεταξύ των σχολείων παρέμβασης. Ωστόσο, σε όλα τα σχολεία παρέμβασης βρέθηκαν τρία κρίσιμα στοιχεία: εκπαίδευση του προσωπικού, κώδικες συμπεριφοράς και βελτιωμένη επίβλεψη των παιδικών χαρών. Σε σχολικό επίπεδο δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη ενός θετικού κώδικα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και στην προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων στην παιδική χαρά. Σε επίπεδο γονέων, πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές βραδιές κατά τη διάρκεια των οποίων οι γονείς ενημερώθηκαν για το πρόβλημα του εκφοβισμού στο σχολείο τους. Επίσης, εστάλησαν πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα και τους στόχους του. Σε επίπεδο τάξης, τα παιδιά συμμετείχαν στην ανάπτυξη κανόνων στην τάξη κατά του εκφοβισμού. Περαιτέρω δραστηριότητες στην

τάξη στοχεύουν στην αλλαγή της στάσης των μαθητών και στην προώθηση υγιών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Σε ατομικό επίπεδο, τα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως θύτες ή θύματα έλαβαν εξειδικευμένη παρέμβαση μέσω διαβούλευσης και μέσω της εμπλοκής των γονέων τους. Η παρακολούθηση αυτών των περιπτώσεων βοήθησε τις σχολικές αρχές να διαπιστώσουν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού τερματίστηκαν ή διακόπηκαν.

42 Οικολογικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού Το οικολογικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού εξέτασε τις διαδικασίες των ομάδων συνομηλίκων και του σχολικού περιβάλλοντος «χρησιμοποιώντας ένα συστημικό μοντέλο αλληλεπίδρασης με αξιολογήσεις σε κάθε επίπεδο παρέμβασης» (Rahey & Craig, 2002, σελ. 283). Ο γενικός στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο καθορίστηκαν αυστηρά όρια κατά του σχολικού εκφοβισμού. Οι συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος περιλάμβαναν την ευαισθητοποίηση σχετικά με το πρόβλημα του εκφοβισμού, την αύξηση της ενσυναίσθησης, την ενθάρρυνση των συνομηλίκων να μιλήσουν κατά του εκφοβισμού και τη διατύπωση σαφών κανόνων κατά του εκφοβισμού. Το πρόγραμμα διάρκειας 12 εβδομάδων βασίστηκε στο πρόγραμμα «Bully Proofing Your School» (BPYS), το οποίο σχεδιάστηκε για να αυξήσει την κατανόηση του εκφοβισμού και να μειώσει τη συχνότητα του εκφοβισμού (Rahey & Craig, 2002, σελ. 285). Τα στοιχεία του προγράμματος περιλάμβαναν μια ψυχο-εκπαιδευτική συνιστώσα που υλοποιήθηκε σε κάθε τάξη, μια συνιστώσα διαμεσολάβησης από συνομηλίκους και εξειδικευμένες ομάδες για παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Σε επίπεδο σχολείου, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από φοιτητές ψυχολογίας που έλαβαν εκπαιδευτικές συνεδρίες και εγχειρίδια πριν από την παρέμβαση. Πριν από το πρόγραμμα, σε μια σχολική συνέλευση το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στους μαθητές. Η συνέλευση σηματοδότησε την επίσημη έναρξη της παρέμβασης. Τα προγράμματα στην τάξη περιλάμβαναν διαδραστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως παιχνίδια ρόλων και τεχνικές κουκλοθέατρου. Τα θέματα που εξετάστηκαν ήταν ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση, η επίλυση συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες ακρόασης και οι ατομικές διαφορές (Rahey & Craig, 2002, σελ. 286).

- ✓ **Ατομικά προγράμματα για παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό** ήταν επίσης μέρος της παρέμβασης. Οι σχετικές συνεδρίες αποτελούνταν από κοινωνικές δεξιότητες, ακρόαση, εκπαίδευση ενσυναίσθησης και υποστηρικτική συμβουλευτική. Κάθε εβδομαδιαία συνεδρία διαρκούσε 45 λεπτά. Το πρόγραμμα περιλάμβανε και παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν συναντήσεις με εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν τον εκφοβισμό, τις προσεγγίσεις παρέμβασης και την υποστήριξη των μαθητών για όσους εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι συντονιστές του προγράμματος συναντήθηκαν με διευθυντές και εκπαιδευτικούς για να προσφέρουν υποστήριξη. Σύντομη εντατική παρέμβαση στην Τσεχοσλοβακία Η παρέμβαση κατά του εκφοβισμού στην Τσεχοσλοβακία εμπνεύστηκε από το OBPP και δανείστηκε στοιχεία από αυτό, όπως η βιντεοκασέτα Olweus για τον εκφοβισμό (Rican & al., 1996, σελ. 399). Το ερωτηματολόγιο εκφοβισμού Olweus χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση διαφόρων πτυχών του εκφοβισμού στα σχολεία. Μια τεχνική διορισμού από ομότιμους χρησιμοποιήθηκε επίσης για τον εντοπισμό βαθμολογιών εκφοβισμού και θυμάτων. Τα σχετικά αποτελέσματα και από τις δύο κλίμακες μέτρησης παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων παρέμβασης για την αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με το πρόβλημα του εκφοβισμού. Οι ερευνητές του προγράμματος συζήτησαν με τους εκπαιδευτικούς «τις δυνατότητες ατομικής προσέγγισης των εκφοβιστών καθώς και των θυμάτων» (Rican et al., 1996, σελ. 399). 43 Ως ένα άλλο στοιχείο παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν οδηγίες να εισάγουν σχετικές ηθικές πτυχές στο πρόγραμμα σπουδών όπου ήταν δυνατόν: το ιδανικό της ιπποσύνης προτάθηκε για τα μαθήματα ιστορίας και το ιδανικό της εξέτασης για τους αδύναμους εισήχθη σε προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν για υπαγόρευση και ανάλυση (Rican et al., 1996, σελ. 400).
- ✓ Ένα άλλο στοιχείο της παρέμβασης αφορούσε τη χρήση μιας μεθόδου που ονομάζεται **«χάρτης κλάσης»**. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τα παιδιά να υποδείξουν πώς θα ήθελαν να συμπεριφέρονται οι δάσκαλοί τους και οι άλλοι συμμαθητές τους απέναντί τους, καθώς και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους. Ο τελικός στόχος αυτής της δραστηριότητας στην τάξη ήταν η κατασκευή ενός συνόλου κανόνων και

αρχών, το οποίο στη συνέχεια υπογράφηκε από όλους τους μαθητές στην τάξη και τοποθετήθηκε εκεί σε ορατή θέση. Τέλος, η βιντεοκασέτα Olweus για τον εκφοβισμό παρουσιάστηκε στα παιδιά και χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προώθησης της ιδέας κατά του εκφοβισμού στο σχολείο.

- ✓ **Φλαμανδικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού:** Η φλαμανδική παρέμβαση κατά του εκφοβισμού εμπνεύστηκε από το OBPP (Stevens & al., 2000, σελ. 198). Ακολουθώντας τη νορβηγική προσέγγιση, το πρόγραμμα αυτό εισήγαγε μια στρατηγική σε επίπεδο σχολείου που περιλάμβανε διάφορες δραστηριότητες: α) για μεμονωμένους μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό (παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο)· β) για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (παρέμβαση σε επίπεδο σχολείου), και γ) για την ομάδα των συνομηλίκων (παρέμβαση σε επίπεδο τάξης). Τα σχολεία παρέμβασης (στην κατάσταση της θεραπείας με υποστήριξη) έλαβαν ειδικές εκπαιδευτικές συνεδρίες σχετικά με το πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμογής (Stevens et al., 2000, σελ. 200). Εκείνοι που βρίσκονται στην κατάσταση «Θεραπεία χωρίς υποστήριξη» δεν έλαβαν πρόσθετη βοήθεια από τους ερευνητές. Το πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού αποτελούνταν από τρεις ενότητες. Δόθηκε επίσης ένα εγχειρίδιο με ένα βίντεο (με τίτλο «Πώς ήταν η μέρα σας;»). Η πρώτη ενότητα, που στόχευε στο σχολικό επίπεδο, περιελάμβανε τη διαμόρφωση μιας πολιτικής κατά του σχολικού εκφοβισμού εκ μέρους του προσωπικού του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της πρώτης ενότητας, πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις για εκπαιδευτικούς, μη διδακτικό προσωπικό και γονείς που στόχευαν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τα προβλήματα εκφοβισμού / θύματος. Η δεύτερη ενότητα, που στόχευε στο επίπεδο της τάξης, περιελάμβανε δραστηριότητες βασισμένες στο πρόγραμμα σπουδών για την ομάδα συνομηλίκων. Ενεργές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως τεχνικές μοντελοποίησης και παιχνίδια ρόλων, χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο ενίσχυσης των αλλαγών συμπεριφοράς των μαθητών. Οι δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών περιλάμβαναν επίσης εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν τον κατάλληλο τρόπο παρέμβασης σε καταστάσεις εκφοβισμού. Τέθηκαν επίσης σαφείς κανόνες στην τάξη κατά του εκφοβισμού. Η τρίτη ενότητα, που στόχευε στο ατομικό

επίπεδο, συνίστατο στην άμεση εργασία με παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Αυτή η ενότητα βασίστηκε στη θεωρία κοινωνικής μάθησης (Stevens et al., 2000, σελ. 199).

- ✓ **Πρόγραμμα του Σέφιλντ κατά του εκφοβισμού:** Η πρωτοβουλία του Σέφιλντ κατά του εκφοβισμού προσέφερε μια σημαντική ποικιλία υλικού που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του εκφοβισμού. Αυτά τα υλικά βασίστηκαν σε υπάρχουσες γνώσεις και ιδέες, αλλά όχι σε συστηματική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και της σχετικής επιτυχίας διαφορετικών παρεμβάσεων (Smith, 1997, σελ. 194). Η βασική παρέμβαση βασίστηκε σε μια ολόκληρη σχολική πολιτική για τον εκφοβισμό (Smith, 1997, σελ. 195). Στα σχολεία δόθηκε η δυνατότητα επιλογής πρόσθετων παρεμβάσεων που καλύπτουν: α) το πρόγραμμα σπουδών (π.χ. βίντεο, δράμα, λογοτεχνία, κύκλοι ποιότητας)· β) παρεμβάσεις σε παιδικούς χαρές (π.χ. επιτήρηση, εκπαίδευση εποπτών μεσημεριανού γεύματος στην αναγνώριση του εκφοβισμού, βελτίωση του περιβάλλοντος της παιδικής χαράς), γ) συνεργασία με άτομα και μικρές ομάδες (π.χ. συμβουλευτική από ομότιμους, εκπαίδευση διεκδικητικότητας για τα θύματα, μέθοδος Pikas). Οι στρατηγικές που βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών περιλάμβαναν μια ποικιλία υλικών και δραστηριοτήτων που στόχευαν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των παιδιών για το πρόβλημα του εκφοβισμού. Ένα βίντεο με τίτλο «Ραβδιά και πέτρες» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Η ταινία έδειξε συνεντεύξεις με μαθητές, ένα σενάριο που απεικονίζει επεισόδια εκφοβισμού και κλιπ από τη λειτουργία ενός δικαστηρίου εκφοβισμού (Smith et al., 2004, σελ. 102). Το βίντεο συνοδεύεται από ένα εγχειρίδιο που περιέχει ιδέες για το πώς να ξεκινήσετε μια συζήτηση, να χρησιμοποιήσετε το δράμα και να εμπλέξετε τους μαθητές σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Για την αντιμετώπιση φυλετικών ζητημάτων ήταν διαθέσιμο ένα άλλο βίντεο, με τίτλο «Λευκά ψέματα», το οποίο ασχολήθηκε ειδικά με ζητήματα φυλετικού εκφοβισμού. Ένα δράμα, με τίτλο «Μόνο παίζοντας τη Δεσποινίδα» είχε ως στόχο να αντιμετωπίσει ζητήματα που σχετίζονται με παρενοχλητικές συμπεριφορές. Ένα μυθιστόρημα, με τίτλο «Η Οδύσσεια της καρδιάς», έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν μέσω της λογοτεχνίας το ζήτημα του εκφοβισμού. Αυτή ήταν μια ιστορία για μαθητές δημοτικού, η οποία

ασχολήθηκε με τα ζητήματα της φυλετικής παρενόχλησης και του εκφοβισμού. Η χρήση ποιοτικών κύκλων ήταν επίσης μέρος των στρατηγικών κατά του εκφοβισμού που βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών. Αποτελούνταν από μια ομάδα μαθητών που συναντήθηκαν για να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, για να βρουν αποτελεσματικές λύσεις που στη συνέχεια παρουσίασαν στον δάσκαλο της τάξης ή στην ανώτερη διοικητική ομάδα (Smith et al., 2004, σελ. 103). Άλλες συνιστώσες της πρωτοβουλίας του Σέφιλντ κατά του εκφοβισμού αφορούσαν την ατομική εργασία με παιδιά που εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό, την παροχή συμβουλών από ομότιμους και την αυξημένη παρακολούθηση της παιδικής χαράς. Η συμβουλευτική από ομότιμους περιλάμβανε μια «γραμμή ακρόασης» για άλλους μαθητές (Smith et al., 2004, σελ. 104): οι μαθητές σχημάτισαν μικρές ομάδες που αποτελούνταν από δύο ή τρεις συμβούλους και έναν ρεσεψιονίστ. Κάθε ομάδα διευθύνονταν από έναν επιβλέποντα δάσκαλο. οι μαθητές δεν παρενέβησαν ποτέ οι ίδιοι σε καταστάσεις εκφοβισμού. Η άμεση εργασία με παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως δράστες πραγματοποιήθηκε μέσω μιας μεθόδου που αναπτύχθηκε από τον Anatol Pikas, με τίτλο «Shared Concern», η οποία βασίστηκε σε ένα δομημένο σενάριο που θα μπορούσε να καθοδηγήσει τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Η πραγματοποίηση αλλαγών στις παιδικές χαρές και η εκπαίδευση των εποπτών κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού γεύματος ήταν επίσης μέρος των στρατηγικών παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν ανέφερε ποιες και πόσες από αυτές τις μεθόδους έπρεπε να χρησιμοποιηθούν για να είναι επιτυχές το έργο. Ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί όμως να βρει σε αρκετά σημεία την έκταση των 45 που εφαρμόστηκαν τα στοιχεία του προγράμματος σε κάθε σχολείο (π.χ. Eslea & Smith, 1998, σελ. 208· Σμιθ κ.ά., 2004, σ. 101).

Άλλες συγκρίσεις πειραματικού ελέγχου

- ✓ **Προσαρμοσμένο πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού:** Με βάση το θεωρητικό πρόγραμμα αυτή η πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού περιελάμβανε «προσαρμοσμένα προγράμματα με βάση το συναίσθημα που παρείχαν εξατομικευμένες και διαδραστικές παρεμβάσεις υπολογιστών σε

πληθυσμούς μαθητών γυμνασίου και λυκείου που εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως εκφοβιστές, θύματα ή / και παθητικοί παρευρισκόμενοι» (Evers & al., 2007, σελ. 398). Η παρέμβαση περιελάμβανε μόνο τρεις 30λεπτες συνεδρίες πληροφορικής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για τους μαθητές και ένα εγχειρίδιο 10 σελίδων για το προσωπικό και τους γονείς με προαιρετικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους σχεδιαστές του προγράμματος, το διαθεωρητικό μοντέλο είναι «μια θεωρία αλλαγής συμπεριφοράς που εφαρμόζει συγκεκριμένες διαδικασίες αλλαγής όπως η λήψη αποφάσεων και η ενίσχυση για να βοηθήσει τα άτομα να προχωρήσουν σε συγκεκριμένα στάδια αλλαγής» (Evers et al., 2007, σελ. 398). Το υλικό παρέμβασης περιλάμβανε το πρόγραμμα «Build Respect, Stop Bullying», το οποίο είναι ένα σύστημα υπολογιστών πολλαπλών συνιστωσών που βασίζεται στο Διαδίκτυο (Evers et al., 2007, σελ. 402). Οι μαθητές ξεκίνησαν το πρόγραμμα τρέχοντας ένα CD πολυμέσων που τους έφερε στην ιστοσελίδα του προγράμματος. Οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το πρόγραμμα δημιουργώντας ένα όνομα σύνδεσης με βάση προσωπικά στοιχεία και έναν κωδικό πρόσβασης. Μόλις οι μαθητές εγγράφηκαν στο πρόγραμμα, συνδέθηκαν και συναίνεσαν να συμμετάσχουν στη μελέτη παρέμβασης, τους δόθηκαν οδηγίες για το πώς να προχωρήσουν. Αυτό το πρόγραμμα πολυμέσων περιελάμβανε επίσης ταινίες μικρού μήκους (βίντεο) μαθητών που έδιναν μαρτυρίες για τον εκφοβισμό (Evers et al., 2007, σελ. 403). Άλλα στοιχεία του προγράμματος περιλάμβαναν: α) έναν 10σέλιδο οικογενειακό οδηγό, που στάλθηκε στα σπίτια των παιδιών, ο οποίος παρείχε σύντομες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα πολυμέσων και τη σχέση του με την πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού. και β) έναν 10σέλιδο οδηγό προσωπικού, ο οποίος περιελάμβανε γενικές πληροφορίες σχετικά με τον εκφοβισμό και τον τρόπο υποστήριξης της αλλαγής των μαθητών, δραστηριότητες στην τάξη και πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εργασίας με τους γονείς. Στους εκπαιδευτικούς δεν παρασχέθηκε καμία κατάρτιση.

- ✓ **Νορβηγικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού:** Αυτή η πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού βασίστηκε σε μια πιλοτική μελέτη που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία σε μια πόλη στη Νότια Νορβηγία. Με βάση τη θεωρητική προοπτική του προγράμματος, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της σχολικής ζωής τόσο για το προσωπικό του σχολείου όσο και για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί

καλούνται συνεχώς να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών. Έτσι, υποστηρίχθηκε ότι η «επένδυση» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των τακτικών αντιμετώπισης, θα μπορούσε να είναι πολύ παραγωγική για τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού. Όπως το έθεσαν οι Galloway και Roland (2004, σελ. 45), «οι συνέπειες για το επιχείρημα που παρουσιάστηκε παραπάνω είναι ότι 46 προσπάθειες μείωσης του εκφοβισμού μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος ευρύτερων προσπαθειών για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιλαμβάνονται μια πρωτοβουλία κατά του εκφοβισμού ως βοήθεια στο βασικό τους έργο, από το οποίο αντλούν την εργασιακή τους ικανοποίηση και για το οποίο δικαίως λογοδοτούν». Το βασικό στοιχείο της παρέμβασης στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελούνταν από τέσσερις ημέρες υπηρεσίας σε διάστημα εννέα μηνών. Ένα φυλλάδιο που συνοψίζει το περιεχόμενο του μαθήματος διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς σε κάθε συνάντηση. Επιπλέον, το πρόγραμμα περιλάμβανε 15 δίωρες συνεδρίες εποπτείας από ομότιμους, στόχος των οποίων ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν τις πρακτικές επιπτώσεις των θεωρητικών εννοιών που εισήχθησαν στις ημέρες υπηρεσίας. Το πρόγραμμα SAVE κατά του σχολικού εκφοβισμού βασίστηκε σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που έδινε έμφαση σε μια οικολογική προσέγγιση για την ανάλυση του εκφοβισμού και της βίας γενικότερα (Ortega et al., 2004, σελ. 169). Το μοντέλο πρότεινε το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού έργου σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις με βάση τη διάσταση της *convivencia* (συνύπαρξη) και τη διάσταση της δραστηριότητας. Η θεωρητική έννοια της *convivencia* σηματοδότησε το πνεύμα της αλληλεγγύης, της αδελφосύνης, της συνεργασίας, της αρμονίας και της επιθυμίας για αμοιβαία κατανόηση, την επιθυμία να τα πάμε καλά με τους άλλους και την επίλυση της σύγκρουσης μέσω του διαλόγου και άλλων μη βίαιων τρόπων (Ortega et al., 2004, σελ. 169). Τρεις διαδικασίες ήταν σχετικές με το σχεδιασμό του προγράμματος SAVE, και συγκεκριμένα: α) η διαχείριση του κοινωνικού περιβάλλοντος και των τρόπων με τους οποίους αλληλοεπιδρούν τα παιδιά· β) την ειδική μέθοδο διδακτικής δράσης· και γ) δραστηριότητες που ήταν προσανατολισμένες στα

συναισθήματα και τις αξίες της εκπαίδευσης (Ortega et al., 2004, σελ. 170). Το πρόγραμμα βασίστηκε στην αρχή της δημοκρατικής διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων στην οποία οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να χάσουν την εξουσία τους, έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να έχουν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων.

- ✓ **Η συνεργατική ομαδική εργασία** ήταν ένα άλλο στοιχείο της παρέμβασης. Το πρόγραμμα περιλάμβανε εργασία άμεσης παρέμβασης με μαθητές που διέτρεχαν κίνδυνο ή εμπλέκονταν σε εκφοβισμό. Για αυτά τα παιδιά προσφέρθηκαν διάφορα πρόσθετα προληπτικά μέτρα, όπως κύκλοι ποιότητας, διαμεσολάβηση συγκρούσεων, υποστήριξη από ομότιμους, μέθοδος Pikas, εκπαίδευση αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης (Ortega et al., 2004, σελ. 172). Τέλος, το πρόγραμμα περιλάμβανε επιμορφωτικές συνεδρίες για εκπαιδευτικούς και εργασία με οικογένειες, αλλά ο βαθμός στον οποίο αυτές εφαρμόστηκαν διέφερε μεταξύ των σχολείων (Ortega et al., 2004, σελ. 176).
- ✓ Το **Kia Kaha** σχεδιάστηκε ως πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού, αλλά πληρούσε επίσης τις απαιτήσεις δύο βασικών τομέων στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών: κοινωνικές επιστήμες και υγεία / σωματική ευεξία (Raskauskas, 2007, 47 σελ. 10). Το πρόγραμμα περιλάμβανε μια προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στη γλώσσα των Μαορί η λέξη «kia kaha» σημαίνει στέκομαι δυνατός, γι' αυτό και το όνομα αυτό χρησιμοποιήθηκε «για να αντιπροσωπεύσει την ανάγκη ολόκληρης της σχολικής κοινότητας να σταθεί ισχυρή για να αποτρέψει τον εκφοβισμό» (Raskauskas, 2007, σελ. 9). Το πρόγραμμα κάλυψε θέματα όπως οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση του εκφοβισμού, η πραγματοποίηση προσωπικών επιλογών, η ανάπτυξη συναισθημάτων αυτοεκτίμησης, ο σεβασμός των διαφορών και η συνεργασία για την οικοδόμηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη. Το πρόγραμμα σπουδών Kia Kaha χρησιμοποίησε διάφορους πόρους, συμπεριλαμβανομένου ενός οδηγού εκπαιδευτικών, με μια επισκόπηση του προγράμματος, οδηγίες για το πώς να σχεδιάσετε και να εφαρμόσετε τα μαθήματα, ένα βίντεο και πληροφορίες που πρέπει να σταλούν στο σπίτι στους γονείς. Το βίντεο περιελάμβανε πέντε καταστάσεις εκφοβισμού που παρείχαν τη βάση για συζήτηση τόσο για το τι συνέβαινε όσο και για το τι θα μπορούσε να γίνει. Οι μαθητές διδάχθηκαν να λαμβάνουν μέτρα για να εκτονώσουν καταστάσεις

εκφοβισμού: Σταματήστε, Σκεφτείτε, Εξετάστε επιλογές, Ενεργήστε, Παρακολουθήστε. Τα στοιχεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών παραδόθηκαν μέσω του κανονικού προγράμματος σπουδών στην τάξη. Οι Αξιωματικοί Αστυνομικής Εκπαίδευσης (PEOs) εκπαιδεύονται ως εκπαιδευτικοί και συμμετέχουν στην εκπαίδευση των νέων στη Νέα Ζηλανδία. Οι ΠΕΟ επισκέφθηκαν σχολεία και παρουσίασαν τα προγράμματα που προσφέρει η αστυνομία, συμπεριλαμβανομένης της Kia Kaha. Οι ΠΕΟ εισήγαγαν και προσπάθησαν να πείσουν τους διευθυντές να χρησιμοποιήσουν την προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου στα σχολεία τους. Επίσης, εκπαίδευσαν τους εκπαιδευτικούς στο πρόγραμμα, διοργάνωσαν βραδιές γονέων και δίδαξαν έως και τέσσερα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Το Age-Cohort Designs Respect Programme Respect, που προηγουμένως λειτουργούσε με το όνομα Connect, ήταν ένα πρόγραμμα που στόχευε στην αντιμετώπιση διαφορετικών τύπων προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών, όπως η ανυπακοή, η συμπεριφορά εκτός εργασίας, ο εκφοβισμός και η επιθετικότητα. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Respect λειτούργησε σε επίπεδο συστήματος με τη συμμετοχή όλου του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών και των γονέων σε μια προσπάθεια «να βελτιωθεί η ποιότητα του σχολείου σε ατομικό, σχολικό και σχολικό επίπεδο» (Ertesvag & vaaland, 2007, σελ. 714). Το πρόγραμμα βασίστηκε σε τέσσερις βασικές αρχές (Ertesvag & vaaland, 2007, σελ. 716): α) οι ενήλικες αναμενόταν να ενεργούν ως πηγές εξουσίας. Αυτό περιελάμβανε μια έγκυρη προσέγγιση που στόχευε στη δημιουργία ενός ζεστού και στοργικού περιβάλλοντος. β) το πρόγραμμα ήταν ευρείας βάσης και περιελάμβανε όλα τα άτομα του σχολείου και παρενέβαινε σε όλα τα επίπεδα (ατομικό, σχολικό και σχολικό επίπεδο). γ) οι ενήλικες θα πρέπει να ενεργούν με συνέπεια προκειμένου να διασφαλίζεται ότι έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών· και δ) το πρόγραμμα βασιζόταν στην έννοια της συνέχειας, η οποία συνεπαγόταν μακροπρόθεσμη δέσμευση στις τρεις προηγούμενες αρχές. Στο πλαίσιο του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου συμμετείχαν σε σειρά σεμιναρίων. Οι συνεδρίες κατάρτισης του προσωπικού εισήγαγαν τις βασικές αρχές του προγράμματος και πρακτικές προσεγγίσεις σε 48 την πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μαζί με μερικά ενδεικτικά

παραδείγματα. Πριν από την περίοδο εφαρμογής πραγματοποιήθηκε διήμερο σεμινάριο για τη διοίκηση των σχολείων και το λοιπό προσωπικό των σχολείων. Σε κάθε σχολείο, πραγματοποιήθηκε ένα μονοήμερο εργαστήριο με κύριο στόχο να διασφαλιστεί ότι το προσωπικό του σχολείου κατανόησε τη διαδικασία εφαρμογής του σχολείου τους. Κατά τη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν και άλλες βραχυπρόθεσμες εκπαιδευτικές συνεδρίες (Ertesvag & vaaland, 2007, σελ. 718). Σε κάθε σχολείο, μια ομάδα έργου μοιραζόταν την καθημερινή ευθύνη για την εφαρμογή του προγράμματος. Μεταξύ των διαφόρων σχολείων παρέμβασης, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο με στόχο τη συζήτηση γνώσεων, εμπειριών και προκλήσεων που σχετίζονται με την υλοποίηση του προγράμματος. Τέλος, υπήρχαν τέσσερις κύριες στρατηγικές στην εφαρμογή του προγράμματος, και συγκεκριμένα α) η ύπαρξη μιας συνολικής σχολικής προσέγγισης στο πρόβλημα του εκφοβισμού. β) χρησιμοποιώντας μια έγκυρη προσέγγιση στην ηγεσία της τάξης· γ) την επιλογή του κατάλληλου χρονοδιαγράμματος της παρέμβασης και, τέλος, δ) την προσήλωση στις αρχές του προγράμματος. Πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού Olweus (OBPP) Το OBPP ήταν ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα που στόχευε στο άτομο, το σχολείο, την τάξη και το κοινοτικό επίπεδο. Εκτός από την έντονη δημοσιότητα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το πρόγραμμα ξεκίνησε με ένα μονοήμερο σχολικό συνέδριο κατά τη διάρκεια του οποίου εξετάστηκε το πρόβλημα του εκφοβισμού μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών και των γονέων. Αυτό σηματοδότησε την επίσημη έναρξη της παρέμβασης. Δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικοί τύποι υλικού: ένα εγχειρίδιο ή εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς (με τίτλο «Olweus» βασικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς) και ένας φάκελος με πληροφορίες για γονείς και οικογένειες. Το πρόγραμμα περιλάμβανε επίσης: α) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ CD που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση και την ανάλυση των δεδομένων που ελήφθησαν κατά την περίοδο πριν από τη δοκιμή, έτσι ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να εφαρμοστούν παρεμβάσεις ειδικά για το σχολείο. β) βίντεο για τον εκφοβισμό, γ) το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού/Θύματος Olweus και δ) το βιβλίο «Εκφοβισμός στο σχολείο: τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε». Τα μέτρα κατά του σχολικού εκφοβισμού στόχευαν κυρίως σε τρία διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης: το σχολείο, την τάξη και το άτομο.

Σε σχολικό επίπεδο, η παρέμβαση περιλάμβανε:

- Συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών για να συζητηθούν τρόποι βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. ομάδες συζήτησης προσωπικού.
- Συναντήσεις γονέων/εκπαιδευτικών για να συζητηθεί το θέμα του σχολικού εκφοβισμού.
- Αυξημένη επίβλεψη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του μεσημεριανού γεύματος.
- Βελτίωση των εγκαταστάσεων της παιδικής χαράς, ώστε τα παιδιά να έχουν καλύτερα μέρη για να παίζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. • Έρευνα ερωτηματολογίου.
- Η συγκρότηση συντονιστικής ομάδας.

Σε επίπεδο τάξης η παρέμβαση περιλάμβανε:

- Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το θέμα του εκφοβισμού και συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης κατά του εκφοβισμού.
- Οι δραστηριότητες στην τάξη για τους μαθητές περιλάμβαναν καταστάσεις ρόλων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν καλύτερα τον εκφοβισμό.
- Κανόνες τάξης κατά του εκφοβισμού.
- Συναντήσεις στην τάξη με τους μαθητές.
- Συναντήσεις με τους γονείς της τάξης.

Σε ατομικό επίπεδο η παρέμβαση περιλάμβανε:

- Συνομιλίες με τους εκφοβιστές και τους γονείς τους και επιβολή μη φυσικών κυρώσεων.
- Συνομιλίες με θύματα, παρέχοντας υποστήριξη και παρέχοντας εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοπεποίθησης για να τα βοηθήσει να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τον εκφοβισμό. επίσης, συνομιλίες με τους γονείς των θυμάτων.
- Συνομιλίες με μη εμπλεκόμενα παιδιά για να γίνουν αποτελεσματικοί βοηθοί.
- Ανάπτυξη ατομικών σχεδίων παρέμβασης.

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό του OBPP είναι ότι προσέφερε καθοδηγούμενες πληροφορίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν τα σχολεία τόσο κατά την παρέμβαση όσο και κατά την περίοδο συντήρησης. «Το πρόγραμμα Olweus απαιτεί σημαντική δέσμευση από το σχολείο κατά τη διάρκεια της "εισαγωγικής περιόδου", η οποία καλύπτει μια περίοδο περίπου 18 μηνών. Αργότερα η μεθοδολογία που αποκτήθηκε από το προσωπικό και οι ρουτίνες που αποφασίζονται από το σχολείο μπορούν να διατηρηθούν χρησιμοποιώντας λιγότερους πόρους...Ωστόσο, ακόμη και για την περίοδο συντήρησης, το πρόγραμμα προσφέρει μια περιγραφή σημείο προς σημείο του τι πρέπει να κάνει το σχολείο για να συνεχίσει το έργο του κατά του εκφοβισμού σύμφωνα με τη μεθοδολογία Olweus (Olweus, 2004c, σελ. 1). Επίσης, σε επίπεδο σχολείου προσφέρθηκε εκπαίδευση σε όλο το προσωπικό του σχολείου, με πρόσθετη εκπαίδευση που παρέχεται στους συντονιστές και το βασικό προσωπικό. Αυτοί ήταν υπεύθυνοι για τον συντονισμό της συνολικής πρωτοβουλίας κατά του εκφοβισμού στο σχολείο τους. Το πρόγραμμα περιλάμβανε επίσης συνεργασία μεταξύ εμπειρογνομόνων και εκπαιδευτικών (π.χ. ψυχολόγων) που εργάστηκαν με παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Φινλανδικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού Το φινλανδικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού χρησιμοποίησε μια προσέγγιση ρόλου συμμετεχόντων στον εκφοβισμό (Salmivalli et al., 2005, σελ. 467). Σε συμφωνία με αυτή την προσέγγιση για τον εκφοβισμό, τρία βήματα στην προληπτική εργασία βάσει προγράμματος σπουδών περιλάμβαναν: α) την ευαισθητοποίηση για το ζήτημα του εκφοβισμού. β) ενθάρρυνση του αναστοχασμού των μαθητών σχετικά με τη δική τους συμπεριφορά· και γ) δέσμευση σε συμπεριφορές κατά του εκφοβισμού (Salmivalli et al., 2007, σελ. 467-468). Το βασικό στοιχείο της παρέμβασης περιλάμβανε μονοετή κατάρτιση εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση αυτή πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις συνεδρίες/συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση σχετικά με την κατάσταση στις δικές τους τάξεις (με βάση τα αποτελέσματα 50 τα δεδομένα πριν από την παρέμβαση) και πληροφορίες σχετικά με εναλλακτικές μεθόδους παρέμβασης για την πρόληψη του εκφοβισμού σε ατομικό, ταξικό και σχολικό επίπεδο. Επίσης, προσφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς συμβουλές για μεμονωμένες περιπτώσεις που δυσκολεύονταν να αντιμετωπίσουν. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εφοδιάστηκαν με υλικό κατά του εκφοβισμού που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μαζί με τις επίσημες δραστηριότητες ή υλικό του προγράμματος σπουδών. Το υλικό αυτό περιλάμβανε, για

παράδειγμα, γενικές διαφάνειες και προτάσεις για συζητήσεις, καθώς και ασκήσεις ρόλων που αναπτύχθηκαν από μια ομάδα δασκάλων θεάτρου, «Θέατρο στην Εκπαίδευση». Για παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς διάφορες μέθοδοι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ατομικά με συγκεκριμένα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, όπως η μέθοδος του «Κοινού Ενδιαφέροντος», η προσέγγιση «No Blame» και η μέθοδος Farsta (Salmivalli et al., 2007, σελ. 471). Ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, τονίστηκε έντονα ο ρόλος της συστηματικής παρακολούθησης μετά την αρχική εργασία. Σε σχολικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να μεταφέρουν το μήνυμα κατά του εκφοβισμού στο σχολείο τους και να προωθήσουν τη διαδικασία ανάπτυξης μιας πολιτικής κατά του εκφοβισμού σε ολόκληρο το σχολείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι υπαρκτό στα σχολεία διεθνώς και επειδή είναι σημαντικό ερευνάται και γίνεται προσπάθεια πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία αλλά και η ευρύτερη κοινότητα ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό εξαρτάται από το πώς κατανοούν το φαινόμενο.

Υπάρχει γενική συναίνεση σχετικά με τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, παρόλο που το αντικείμενο συνεχίζει να απασχολεί μελετητές και ερευνητές.

Οι σύγχρονοι ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνουν τόσο τον *πρόσωπο με πρόσωπο* όσο και *διαδικτυακό εκφοβισμό*. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός έχει τα ίδια καθοριστικά χαρακτηριστικά με τον εκφοβισμό που συμβαίνει σε περιβάλλοντα στα οποία οι εμπλεκόμενοι είναι παρόντες και ο εκφοβισμός συμβαίνει πρόσωπο με πρόσωπο αλλά ο διαδικτυακός εκφοβισμός έχει ορισμένα πρόσθετα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Η έρευνα έχει αναδείξει ότι τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να έχουν πολύ διαφορετικές ιδέες από τους ενήλικες σχετικά με το τι είναι ο εκφοβισμός και γιατί συμβαίνει.

Υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο έργο των σχολείων για την καθιέρωση μιας κοινής αντίληψης του εκφοβισμού για τη σχολική κοινότητα.

Οι δύο κύριοι τρόποι εξέτασης του εκφοβισμού είναι η **«ατομική»** προοπτική και η **«κοινωνικο-οικολογική»** προοπτική. Το καθένα οδηγεί σε διαφορετικές συστάσεις σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές. **Η ατομική προοπτική εντοπίζει την πηγή του «προβλήματος» μέσα στο άτομο** και όχι οτιδήποτε σχετικά με το πλαίσιο αυτού του ατόμου. Οδηγεί σε λύσεις που επικεντρώνονται στον εντοπισμό του ποιος εμπλέκεται στον εκφοβισμό και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του. **Η κοινωνικο-οικολογική προοπτική εντοπίζει την πηγή του «προβλήματος» μέσα στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων** καθώς αλληλοεπιδρούν μέσα στις αξίες και τους κανόνες του ευρύτερου πολιτισμού. Οδηγεί σε λύσεις που εστιάζουν στην τροποποίηση των στάσεων και των κοινωνικών κανόνων στο σχολείο και στην ευρύτερη κουλτούρα.

Τα διαφορετικά πλαίσια της έρευνας, του νόμου και της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ελαφρώς διαφορετικούς τρόπους ορισμού του εκφοβισμού. Ενώ οι βασικές έννοιες είναι κοινές, οι ορισμοί διαφέρουν ελαφρώς σε σχέση με την πτυχή που τονίζεται. Μια συνεργατική και χωρίς αποκλεισμούς διαδικασία για την καθιέρωση μιας κοινής κατανόησης του εκφοβισμού εντός της σχολικής κοινότητας αποτελεί επένδυση σε θετικές και βιώσιμες λύσεις. Η θετική συνεργασία σχολείου-σπιτιού είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί με τη συμμετοχή των γονέων και των φροντιστών και των μαθητών στη συζήτηση σχετικά με το τι είναι ο εκφοβισμός και πώς μπορεί να αλλάξει. Ο σεβασμός και η συμπερίληψη των ιδεών και των απόψεων των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό οδηγεί σε μια κοινή κατανόηση.

Ένας κοινός ορισμός του εκφοβισμού στην πολιτική του σχολείου στηρίζει τη σχολική δράση. Τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από την εξέταση τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικο-οικολογικής προοπτικής, έτσι ώστε να επικεντρωθούν τόσο στα ατομικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, όσο και στα σχολικά κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, την επιθετικότητα και την εξουσία. Ορισμένα χαρακτηριστικά ειδικά για το διαδικτυακό κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να δημιουργήσουν πρόσθετες ανησυχίες, αλλά μπορεί επίσης να παρέχουν στα σχολεία και τις οικογένειες ευρύτερες επιλογές για την υποστήριξη των μαθητών να αυτοδιαχειρίζονται, να προστατεύονται, να αναφέρουν περιστατικά και να μαθαίνουν κατάλληλους τρόπους συσχέτισης με άλλα άτομα στο διαδικτυακό πλαίσιο. Τα σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται σε κάθε είδους ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, όχι μόνο στον εκφοβισμό. Όταν οι σχολικές κοινότητες έχουν κοινή κατανόηση του εκφοβισμού και του τρόπου με τον οποίο διαφέρει από άλλους τύπους συγκρούσεων ή επιθετικότητας, είναι σε θέση να ανταποκριθούν κατάλληλα.

Δεν υπάρχει ενιαίο ποσοστό επικράτησης του «μαθητικού πληθυσμού» για τον εκφοβισμό που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα πλαίσια με αυτοπεποίθηση. Όλες οι έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα περιλαμβάνουν προειδοποιήσεις και περιορισμούς σχετικά με τη χρήση των αριθμών επικράτησης. Οι διαφορές στο σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της έρευνας - συμπεριλαμβανομένων των ποικίλων αναφορών και της συλλογής δεδομένων, των ποικίλων χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού και των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού που διερευνήθηκαν - σημαίνουν ότι δεν έχει τεκμηριωθεί ένα μόνο ποσοστό επιπολασμού για τον εκφοβισμό. Όταν προτείνεται ενιαίος αριθμός επικράτησης για γενική χρήση, συνήθως υπολογίζεται με βάση τα στοιχεία επικράτησης που βρέθηκαν σε μεγάλο αριθμό μελετών. Ένας ενιαίος αριθμός επιπολασμού μπορεί να κρύβει περίπλοκες και σημαντικές λεπτομέρειες σχετικά με το ποιοι μαθητές είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν και πότε, οι οποίες, αν δεν αναγνωριστούν, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτυχία των στρατηγικών κατά του εκφοβισμού. Η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι, όχι μόνο ο επιπολασμός του εκφοβισμού ποικίλλει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους του έτους, αλλά υπάρχει επίσης ανάγκη διάκρισης μεταξύ επίμονου εκφοβισμού και εκφοβισμού που είναι χρονικά περιορισμένος. Ο επιπολασμός ποικίλλει επίσης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των μαθητών, με αναγνωρισμένες κορυφές σε διάφορα στάδια ορισμένων ηλικιών (μέσο δημοτικό σχολείο) και σε

περιόδους μετάβασης (δημοτικό σε γυμνάσιο). Επίσης, ορισμένες υποομάδες μαθητών φαίνεται πιο πιθανό να βιώσουν εκφοβισμό από άλλες. Με αυτή την πολυπλοκότητα δυνητικά συγκεκαλυμμένη, ένας μόνο αριθμός επιπολασμού του «μαθητικού πληθυσμού» από την έρευνα μπορεί να έχει περιορισμένη αξία για τα σχολεία όσον αφορά την ενημέρωση της αντίδρασής τους στον εκφοβισμό.

Ένα άλλο ζήτημα στην καθιέρωση της επικράτησης του εκφοβισμού στην έρευνα είναι η απροθυμία ορισμένων μαθητών να καταγγείλουν ή η απροθυμία πολλών να μιλήσουν για τον εκφοβισμό με ενήλικες. Αυτό επηρεάζει τις πηγές δεδομένων και την εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας. Οι μαθητές έχουν πει στους ερευνητές ότι δεν αναφέρουν εκφοβισμό επειδή φοβούνται ότι δεν θα γίνουν πιστευτοί ή ότι οι ανησυχίες τους δεν αντιμετωπίζονται κατάλληλα και προσεκτικά από τους σχετικούς ενήλικες. Οι διαφορετικές αντιλήψεις για το τι συνιστά εκφοβισμό μπορεί επίσης να συμβάλουν στην αποτυχία αναφοράς. Η απροθυμία των μαθητών να αναφέρουν τον εκφοβισμό θα μπορούσε ενδεχομένως να παραπληροφορήσει τις ερευνητικές υποθέσεις και τις συστάσεις για πρακτική, επειδή βασίζονται μόνο στις εμπειρίες εκείνων που είναι πρόθυμοι να αναφέρουν τον εκφοβισμό. Η έρευνα έχει δείξει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των θετικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και της προθυμίας των μαθητών να αναφέρουν τον εκφοβισμό. Η καλύτερη εκτίμηση που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι ένας μαθητής στους τέσσερις αναφέρει εκφοβισμό αυτοπροσώπως και ένας μαθητής στους πέντε αναφέρει διαδικτυακό εκφοβισμό, αλλά αυτά τα στοιχεία πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή. Η συζήτηση συνεχίζεται σχετικά με το αν το ποσοστό του εκφοβισμού αυξάνεται ή αν η κοινότητα είναι λιγότερο ανεκτική στον εκφοβισμό, οδηγώντας σε μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και υψηλότερα επίπεδα αναφοράς. Η «ανάγκη να γνωρίζουμε» το μέγεθος του προβλήματος του εκφοβισμού είναι κατανοητή, αλλά η ποσοτικοποίηση αυτού που είναι ουσιαστικά μια δυναμική κοινωνικής σχέσης είναι πράγματι δύσκολη. Ορισμένοι ακαδημαϊκοί προτείνουν ότι δεν είναι μετρήσιμο.

Τα στοιχεία επιπολασμού από την έρευνα παρέχουν γενικές πληροφορίες για τα σχολεία, αλλά έχουν περιορισμένη αξία για την ενημέρωση των προσεγγίσεων των σχολείων σχετικά με τον εκφοβισμό. Προκειμένου να εντοπιστούν σημαντικές διακυμάνσεις στην επικράτηση του εκφοβισμού με την πάροδο του χρόνου και μεταξύ των υποομάδων μαθητών εντός της σχολικής κοινότητας, τα σχολεία πρέπει να συλλέξουν πλούσια τοπικά δεδομένα που θα ενημερώνουν καλύτερα τις πρωτοβουλίες

τους κατά του σχολικού εκφοβισμού. Η συλλογή δεδομένων σχετικά με τον αριθμό των περιστατικών είναι μόνο ένα μέρος της πλήρους εικόνας του σχολείου. Οι έρευνες των μαθητών και οι σχολικοί «έλεγχοι» που ενσωματώνονται στην τακτική και συνεχή παρακολούθηση του σχολείου θα παρέχουν πλούσιες λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με το σχεδιασμό της πρόληψης και των αντιδράσεων. Η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων σε τοπικό επίπεδο επιτρέπει στα σχολεία να σχεδιάζουν, να επικοινωνούν και να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα της προσέγγισής τους. Τα σχολεία μπορούν να στοχεύσουν τους πόρους τους σε εκείνες τις ηλικίες / στάδια των μαθητών με μια καθορισμένη κορύφωση στον εκφοβισμό, δηλαδή κατά τη διάρκεια των ετών 4-5 και κατά τη μετάβαση και το πρώτο έτος στο γυμνάσιο. Η προθυμία και η αυτοπεποίθηση των μαθητών να αναφέρουν τον εκφοβισμό μπορεί να εξαρτάται από την καταλληλότητα των διαδικασιών που παρέχει το σχολείο στους μαθητές για να μιλήσουν με το προσωπικό και από τις κατάλληλες και σεβαστές απαντήσεις. Η εύρεση τρόπων ενθάρρυνσης της ακριβούς και έγκαιρης αναφοράς του εκφοβισμού βοηθά τα σχολεία να αποκτήσουν μια πιο ακριβή εικόνα του εκφοβισμού στην κοινότητά τους. Η ενίσχυση των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί βασικό τομέα δράσης του σχολείου για την προώθηση της καταγγελίας του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές. Η φύση του εκφοβισμού καταδεικνύει την ανάγκη τα σχολεία να διερευνήσουν και να κατανοήσουν καλά την τοπική τους κατάσταση και να στοχεύσουν στρατηγικές κατά του εκφοβισμού σύμφωνα με τα δικά τους ευρήματα.

Τα σχολεία πρέπει να διασφαλίσουν ότι αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε αναφορά εκφοβισμού ως ευκαιρία για όλους τους εμπλεκόμενους μαθητές να μάθουν πώς να συμπεριφέρονται πιο σωστά, να επιλύουν τις συγκρούσεις με τους κατάλληλους τρόπους και να πλοηγούνται στα κοινωνικά τους δίκτυα μέσω σχέσεων σεβασμού.

Ποιος εμπλέκεται στον εκφοβισμό;

Ο εκφοβισμός είναι εξαιρετικά δυναμικός και μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις που εμπλέκονται και σε κοινωνικά και φυσικά πλαίσια.

Τα άτομα μπορούν να διαδραματίσουν διάφορους ρόλους στον εκφοβισμό, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων που εκφοβίζονται, εκείνων που εκφοβίζουν άλλους και των παρευρισκόμενων που μπορεί να είναι βοηθοί, ενισχυτές, ξένοι ή υπερασπιστές. Ένα άτομο μπορεί να διαδραματίσει έναν ρόλο, π.χ. βοηθός, σε ένα

πλαίσιο, ενώ αναλαμβάνει διαφορετικό ρόλο, π.χ. το άτομο που εκφοβίζεται, σε ένα άλλο. Είναι πιο χρήσιμο για την κατανόηση της δυναμικής του εκφοβισμού σε μια ομάδα μαθητών να επικεντρωθούμε στους ρόλους που διαδραματίζουν όλοι στο πλαίσιο της ομάδας συνομηλίκων και στους συχνά μεταβαλλόμενους ρόλους εντός και αμέσως γύρω από αυτήν την ομάδα, αντί να εστιάζουμε σε ένα άτομο. Στα σχολικά περιβάλλοντα, οι χαρακτηρισμοί «εκφοβιστής», «θύμα εκφοβισμού» και «θύμα» μπορούν να οδηγήσουν σε άκαμπτη ή ουσιοκρατική σκέψη (δηλαδή το «πρόβλημα» είναι μόνιμο και υπαρκτό μέσα σε ένα άτομο) και σε κατηγορητικές και τιμωρητικές προσεγγίσεις.

Πρόσφατες έρευνες εξέτασαν τους κοινωνικούς σκοπούς του εκφοβισμού στη διαπροσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ενώ η έρευνα εδώ και πολλά χρόνια έχει δείξει ότι τα χαρακτηριστικά ορισμένων μαθητών τους καθιστούν πιο πιθανό να εκφοβιστούν, η συνολική εικόνα είναι ότι οποιοδήποτε «μη κανονικό» χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει ένα παιδί από την ομάδα τους θέτει σε μεγαλύτερο κίνδυνο εκφοβισμού. **Το να ξεχωρίζεις με οποιονδήποτε τρόπο αυξάνει τον κίνδυνο εκφοβισμού.** Αυτό υποδηλώνει ότι η κοινωνική λειτουργία του εκφοβισμού για τους μαθητές είναι συχνά να «επιβάλει» τους αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες εντός της ομάδας συνομηλίκων. Οι κοινωνικοί κανόνες μιας μαθητικής ομάδας αντλούνται από αυτό που παρατηρούν στην ευρύτερη κοινότητα, π.χ. κανόνες σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά, την ικανότητα, την εμφάνιση του φύλου.

Η κατανόηση των κινήτρων, των αξιών και των πεποιθήσεων όλων των μαθητών σε όλους τους ρόλους που εμπλέκονται στον εκφοβισμό παρέχει μια βάση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση στα σχολεία που αναγνωρίζουν ότι ο εκφοβισμός έχει κοινωνικό σκοπό για τους εμπλεκόμενους μαθητές.

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά και οι νέοι αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών πολιτισμών των συνομηλίκων τους είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση των πράξεών τους και για την ανάπτυξη κατάλληλων προσεγγίσεων κατά του εκφοβισμού μαζί τους.

Οι νέοι συνήθως αναγνωρίζουν την ενίσχυση της κοινωνικής θέσης ως βασικό κίνητρο για τον εκφοβισμό. Η απεμπλοκή και η συναισθηματική αποστασιοποίηση εκτίθενται συχνά από μαθητές που επιδίδονται σε εκφοβισμό και από εκείνους που γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού χωρίς να παρεμβαίνουν. Αν και τα περισσότερα

περιστατικά εκφοβισμού γίνονται μάρτυρες από συνομηλίκους, οι περισσότεροι δεν θα παρέμβουν για να το σταματήσουν, παρέχοντας έτσι σιωπηρή έγκριση για τη συμπεριφορά. Οι μαθητές συνήθως εκφράζουν την πεποίθηση ότι ο εκφοβισμός είναι λάθος, αλλά μπορεί να βιώσουν ανησυχία για την απώλεια της κοινωνικής θέσης οι ίδιοι μέσω της παρέμβασης. Οι παρευρισκόμενοι λαμβάνουν υπόψη διάφορους παράγοντες για τη λήψη απόφασης για δράση, συμπεριλαμβανομένης της σχέσης τους με τους εμπλεκόμενους, της φαινομενικής σοβαρότητας και του συναισθηματικού αντίκτυπου, της κοινωνικής ιεραρχίας, του αντιληπτού «συνεισφέροντος» ρόλου του μαθητή που εκφοβίζεται και των κοινωνικών ρόλων και ευθυνών όλων των παρόντων.

Ο ρόλος και τα κίνητρα των παρευρισκόμενων να παρέμβουν αποτέλεσαν βασικό σημείο εστίασης στην πρόσφατη έρευνα για τον εκφοβισμό. Έχει προταθεί ότι οι παρευρισκόμενοι είναι το κλειδί για να σταματήσει ο εκφοβισμός. Η έρευνα δείχνει ότι η συνεργασία με τους παρευρισκόμενους για την παροχή δεξιοτήτων και υποστήριξης για την ασφαλή παρέμβαση μπορεί να είναι πιο επιτυχημένη από την εργασία μόνο με εκείνους τους μαθητές που εκφοβίζουν άμεσα ή εκφοβίζονται.

Οι υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί «εκφοβιστής» και «θύμα» δεν βοηθούν στην εξεύρεση θετικών λύσεων. μια πιο χρήσιμη προσέγγιση είναι να περιγράψει τους ρόλους των μαθητών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό.

Τα σχολεία θα πρέπει να εξετάσουν εάν προωθούν τη σκέψη σχετικά με τον εκφοβισμό με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη μόνο τα χαρακτηριστικά των στοχοποιημένων. Αυτό μπορεί δυνητικά να οδηγήσει στην επίρριψη ευθυνών στα «θύματα» για τη μοίρα τους, επιτρέποντας στους άλλους να αποστασιοποιηθούν από τη βλάβη ή το κακό που προκλήθηκε.

Δεδομένου ότι οποιεσδήποτε μη κανονιστικές συμπεριφορές ή φυσικά χαρακτηριστικά που κάνουν τους μαθητές να ξεχωρίζουν αυξάνουν την πιθανότητα εκφοβισμού, είναι σημαντικό για τα σχολεία να προωθήσουν απροκάλυπτα και άμεσα την αξία της διαφορετικότητας και της ένταξης. Τα σχολεία μπορούν να επιστήσουν την προσοχή των μαθητών στο πώς οι «κανόνες» στην ευρύτερη κοινότητα που περιορίζουν ή περιθωριοποιούν τη συμπεριφορά και την εμφάνιση ορισμένων ανθρώπων μπορεί να «ξεαναδημιουργηθούν» σε σχολικό επίπεδο.

Καθώς ο εκφοβισμός είναι μια κοινωνική και ομαδική διαδικασία, η παρέμβαση είναι πιο επιτυχημένη όταν στοχεύει στο κοινωνικό επίπεδο της ομάδας των συνομηλίκων,

παρά μόνο σε ατομικό επίπεδο. Καθώς οι νέοι συνήθως αναγνωρίζουν την ενίσχυση της κοινωνικής θέσης ως το βασικό κίνητρο για τον εκφοβισμό, η αποτελεσματική σχολική πολιτική και πρακτική αντιμετωπίζει την κοινωνική ιεραρχία και τον ανταγωνισμό στα σχολεία. Το σχολείο μπορεί να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τους ρόλους που διαδραματίζουν στην αλληλεπίδραση εκφοβισμού, καθώς και να αυξήσει την ενσυναισθητική κατανόησή τους για την εμπειρία του ατόμου που εκφοβίζεται, προκειμένου να μειωθεί ο εκφοβισμός. Τα σχολεία μπορούν να διδάξουν σε όλους τους μαθητές κατάλληλες και ασφαλείς στρατηγικές παρευρισκόμενων και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρεμβαίνουν με τρόπους που δεν θέτουν σε κίνδυνο τη δική τους ασφάλεια - αυτό περιλαμβάνει τη σωματική ασφάλεια και την κοινωνική θέση.

Η αξιολόγηση που γίνεται από τους μαθητές σχετικά με τη δική τους ασφάλεια και ευημερία όταν αποφασίζουν εάν θα παρέμβουν ή όχι στον εκφοβισμό πρέπει να γίνεται σεβαστή από το σχολείο. Τα σχολεία μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους παρευρισκόμενους σεβόμενα και αντιμετωπίζοντας το φάσμα των σύνθετων παραγόντων που οδηγούν τις επιλογές συμπεριφοράς τους. τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές να είναι ενεργοί και ασφαλείς παρευρισκόμενοι μέσω υποστήριξης, ενημέρωσης και δεξιοτήτων. Η κατανόηση των κινήτρων, των αξιών και των πεποιθήσεων όλων των μαθητών σε όλους τους ρόλους που εμπλέκονται στον εκφοβισμό παρέχει μια βάση για προγράμματα παρέμβασης και βοηθά να δοθεί η δυνατότητα στις απαντήσεις των σχολείων να αντικατοπτρίζουν κατάλληλα τον εκφοβισμό ως κοινωνική δυναμική.

Παρά τις προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου, ορισμένοι μαθητές θα συνεχίσουν να εκφοβίζουν επίμονα άλλους και ορισμένοι μαθητές μπορεί να συνεχίσουν να εκφοβίζονται συχνότερα. Αυτοί οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα σε διαδικασίες και στρατηγικές που λειτουργούν για τους περισσότερους μαθητές και απαιτούν πιο εντατική και εστιασμένη παρέμβαση ή διαχείριση περιπτώσεων. Επειδή η απεμπλοκή και η συναισθηματική αποστασιοποίηση συχνά εκτίθενται από μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβισμό και από εκείνους που γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού χωρίς να παρεμβαίνουν, τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό εστιάζοντας στη συμμετοχή των μαθητών και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Η έρευνα έχει εντοπίσει αρνητικές επιπτώσεις, όχι μόνο για εκείνους που

εκφοβίζονται, αλλά για εκείνους που εκφοβίζουν άλλους και εκείνους που γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού.

Τα αρνητικά κοινωνικά και υγειονομικά αποτελέσματα που παρατηρούνται σε παιδιά και νέους που εκφοβίζουν επίμονα άλλους υποδηλώνουν ότι μια τέτοια συμπεριφορά είναι ένα προειδοποιητικό σημάδι για τους εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη προσοχή και δράση από τους γονείς και τα σχολεία. Υπάρχει ένα ισχυρό σκεπτικό για παρέμβαση με εκείνους που εκφοβίζουν άλλους που υπερβαίνει την τιμωρία για την ανάρμοστη συμπεριφορά τους. Έχουν παρατηρηθεί αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές που έχουν υποστεί εκφοβισμό στη σχολική συμμετοχή, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και πολλές πτυχές της ευημερίας ενώ βρίσκονται στο σχολείο και έχουν εντοπιστεί μακροπρόθεσμες επιπτώσεις για τη σωματική και ψυχική υγεία. Είναι πιθανό η σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και αυτών των μεταγενέστερων προβλημάτων να είναι περίπλοκη και αμοιβαία (και όχι απλώς αιτιώδης), πιθανώς αντανακλώντας έναν κύκλο βλάβης με την πάροδο των ετών.

Οι πιο συχνά περιγραφόμενες μορφές εκφοβισμού είναι λεκτικές, σωματικές και κοινωνικές. Οι λεκτικές, σωματικές και κοινωνικές ενέργειες στον εκφοβισμό μπορεί να είναι φανερές ή συγκαλυμμένες, άμεσες ή έμμεσες, πρόσωπο με πρόσωπο ή στο διαδίκτυο. Όσον αφορά τις αρνητικές επιπτώσεις, τα σημαντικότερα προβλήματα έχουν παρατηρηθεί σε μαθητές που υποβάλλονται σε άμεσες και σχεσιακές μορφές εκφοβισμού.

Οι νέοι θεωρούν ότι οι ρυθμίσεις στο διαδίκτυο και εκτός διαδικτύου (πρόσωπο με πρόσωπο) είναι συνδεδεμένες και όχι ξεχωριστές. Η σύνδεση είναι η κοινωνική τους ζωή να «ζει» σε δύο περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους που γνωρίζουν και στα δύο.

Ενώ κάποια προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός οδηγεί σε πιο σημαντικά αρνητικά αποτελέσματα, η πλειοψηφία των μαθητών σε μια πρόσφατη αυστραλιανή μελέτη θεώρησε τον εκφοβισμό πρόσωπο με πρόσωπο πιο επιβλαβή από τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Εκτός από τη βλάβη που μπορεί να είναι εμφανής σε άλλους, η κοινωνική δυναμική φύση του εκφοβισμού σημαίνει ότι τα άτομα μπορούν να υποστούν βλάβη μέσω της περιφρόνησης και του αποκλεισμού από τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων. Πιο πρόσφατες εργασίες έχουν επίσης διερευνήσει πώς το κοινωνικό άγχος, η εξαθλίωση και η παραγωγή περιφρόνησης δημιουργούνται

μέσω του εκφοβισμού. Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα κοινωνικού άγχους, φόβου και αγωνίας για την αντιμετώπιση με περιφρόνηση μπορούν να συνεχιστούν ενώ βρίσκεστε μακριά από το σχολείο, όχι μόνο για διαδικτυακό εκφοβισμό, αλλά για εκφοβισμό που συμβαίνει πρόσωπο με πρόσωπο άλλες φορές.

Πολλοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ως σχετικοί με την αξιολόγηση των μαθητών για το αν οι ανεπιθύμητες ενέργειες είναι επιβλαβείς, οπότε φαίνεται ότι οι επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι συγκεκριμένες για κάθε άτομο. Πολλοί μαθητές που είναι παρευρισκόμενοι στον εκφοβισμό βιώνουν ηθική δυσφορία και κοινωνικό άγχος από το να γίνουν μάρτυρες ή να πρέπει να ενεργήσουν ως απάντηση σε ένα ενοχλητικό περιστατικό που θεωρούν ότι είναι λάθος. Οι μαθητές αισθάνονται δυσφορία που δεν ξέρουν πώς να ενεργήσουν και αισθάνονται ανήσυχοι για τη δική τους κατάσταση ή ασφάλεια.

Θα ήταν απλοϊκό να αποδίδουμε τα κακά αποτελέσματα της ζωής σε μια μόνο πτυχή της ζωής ενός μαθητή, δηλαδή τον εκφοβισμό που βιώνουμε στο σχολείο, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις πολύπλοκες επιρροές άλλων περιβαλλοντικών, προσωπικών και αναπτυξιακών διαφορών.

Είναι σαφές ότι ο εκφοβισμός συνδέεται με πολλές και μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική ευεξία των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Η συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού με μια σειρά δυσμενών επιπτώσεων αργότερα στη ζωή παρέχει ένα ισχυρό σκεπτικό για παρέμβαση και προληπτική υποστήριξη στους μαθητές. Ο εκφοβισμός δεν πρέπει να απορρίπτεται ως αβλαβές, ακίνδυνο ή «φυσιολογικό» μέρος της ενηλικίωσης. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι επιβλαβής για όλους τους εμπλεκόμενους και όλοι οι μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό χρειάζονται υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που εκφοβίζονται, εκείνων που εκφοβίζουν άλλους και εκείνων που είναι παρευρισκόμενοι. Είναι επιτακτική ανάγκη οι παρεμβάσεις και οι αντιδράσεις των σχολείων να σέβονται τους μαθητές και να μην προκαλούν περαιτέρω κοινωνικό άγχος ή πιθανή βλάβη σε αυτούς.

Οι προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού εντός της σχολικής κοινότητας θα είναι πιο ολοκληρωμένες και κατάλληλες όταν συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το γιατί συμβαίνει ο εκφοβισμός και πόσο επιβλαβής είναι για αυτούς. Οι ερμηνείες των ενηλίκων μπορεί να μην είναι ακριβείς και μπορεί να οδηγήσουν σε απαντήσεις που είναι ακατάλληλες.

Ανεξάρτητα από το είδος του εκφοβισμού, οι μαθητές μπορούν να βιώσουν βλάβες και αρνητικές επιπτώσεις στο σχολείο και να συνεχίσουν στη ζωή, οπότε τα σχολεία πρέπει να γνωρίζουν όλα τα «πρόσωπα» του εκφοβισμού - λεκτικά, σωματικά και κοινωνικά. συγκεκαλυμμένη και φανερή. άμεση και έμμεση· πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακά.

Ο εκφοβισμός διεισδύει μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο και είναι αδύνατο να αγνοηθεί ο ρόλος των οικογενειών και των κοινοτήτων σε αυτή την κατάσταση.

Η ποιότητα της σχέσης ενός παιδιού με τους γονείς ή τους φροντιστές του και το γονεϊκό στυλ που βιώνει επηρεάζουν σημαντικά τον κίνδυνο ενός παιδιού να βιώσει εκφοβισμό. Οι γονείς με επίκεντρο το παιδί και την εξουσία φαίνεται να έχουν μια συνολική θετική επίδραση στη μείωση της πιθανότητας και του αντίκτυπου του εκφοβισμού. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς υπέστησαν εκφοβισμό στην παιδική τους ηλικία είναι πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό, υποδηλώνοντας ότι μπορεί να εμπλέκονται οικογενειακά πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η γονική ζεστασιά συνδέεται με χαμηλότερο κίνδυνο εκφοβισμού και με τη μείωση των επιπτώσεων. Οι γονείς και οι φροντιστές ήταν ο πιο πιθανός ενήλικας για τους μαθητές μέχρι το Έτος 6 για να μιλήσουν για τον εκφοβισμό, με τους φίλους και τους συνομηλίκους να βασίζονται ως έμπιστοι καθώς οι μαθητές μεγάλωναν. Προς το παρόν δεν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι γονείς για να ανταποκριθούν στον εκφοβισμό. Οι πρακτικές στρατηγικές που προτείνονται στους γονείς βασίζονται σε αυτό που θεωρείται καλή πρακτική στην ευρύτερη έρευνα συμπεριφοράς. Οι προσωποκεντρικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε λύσεις θεωρούνται πιο αποτελεσματικές από τις αυταρχικές στρατηγικές που βασίζονται στην τιμωρία για τους γονείς ώστε να ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό. Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου σχετικά με την πρόληψη του εκφοβισμού είναι απαραίτητη, αλλά μπορεί να είναι δύσκολη. Μερικοί γονείς μπορεί να είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να ασχοληθούν με τα σχολεία, μερικοί δεν γνωρίζουν θέματα λόγω της απροθυμίας του παιδιού τους να αποκαλύψει τον εκφοβισμό και μερικοί παλεύουν με τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις στην εμπειρία εκφοβισμού του παιδιού τους.

Η ευθύνη ανήκει στα σχολεία να διευκολύνουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη συμμετοχή των γονέων. Οι κοινοτικές υπηρεσίες συμβάλλουν στη συμπλήρωση του

έργου των σχολείων, παρέχοντας στοχοθετημένη υποστήριξη στους νέους και τις οικογένειές τους εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η ευρείας κλίμακας συμμετοχή της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των εθνικών εκστρατειών ευαισθητοποίησης σχετικά με τον εκφοβισμό, υποστηρίζει τους γονείς και τους φροντιστές να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις που μπορούν να βοηθήσουν στη θετική συνεργασία μεταξύ του σπιτιού και των σχολείων. Η έρευνα δείχνει ότι οι προσπάθειες αντιμετώπισης των πολιτισμών και των εμπειριών εκφοβισμού είναι απίθανο να επιτύχουν όταν το σχολείο και το σπίτι αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά και ξεχωριστά περιβάλλοντα χωρίς επικάλυψη.

Η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό ολόκληρου του σχολείου είναι ένας τρόπος βελτίωσης των σχέσεων των μαθητών και μείωσης του εκφοβισμού και επιτρέπει στα σχολεία να επικοινωνούν τα σχέδια και τις διαδικασίες τους στους γονείς με διάφορους τρόπους.

Η συμμετοχή των σχολείων σε ευρείες εκστρατείες ευαισθητοποίησης της κοινότητας σχετικά με τον εκφοβισμό υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ σπιτιού και σχολείου.

Τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να υποστηριχθούν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο όταν γίνονται ενεργές και πραγματικές προσπάθειες από τα σχολεία να δημιουργήσουν θετικές ευκαιρίες συνομιλίας για να διευκολύνουν την ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών με τους γονείς και τους φροντιστές.

Η συνεργασία μπορεί να είναι δύσκολη. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται με τους γονείς και τους φροντιστές χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατάλληλες για το τοπικό τους πλαίσιο.

Τα σχολεία μπορεί να θεωρήσουν παραγωγικό να επικοινωνούν με τους γονείς και τους φροντιστές σχετικά με τη σημασία του οικιακού περιβάλλοντος και την ποιότητα της σχέσης μεταξύ των παιδιών και των νέων και των γονέων τους. Μέσω στρατηγικών συμμετοχής των γονέων και επικοινωνίας, τα σχολεία μπορούν να προωθήσουν προσωποκεντρικές προσεγγίσεις ως πιο αποτελεσματικές από τις αυταρχικές στρατηγικές που βασίζονται στην τιμωρία για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Τα σχολεία μπορούν να προωθήσουν την αξία του ελέγχου, διατηρώντας ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών για να αυξήσουν την πιθανότητα οι γονείς να παρατηρήσουν σημάδια εκφοβισμού. www.bullyingnoway.gov.au Στιγμιότυπο

έρευνας από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση από την ομάδα εργασίας ασφαλών και υποστηρικτικών σχολικών κοινοτήτων της Αυστραλίας

Η σχολική πολιτική και άλλα έγγραφα που περιλαμβάνουν τους γονείς ως ζωτικούς εταίρους στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ γονέων και φροντιστών και σχολείων. Η συνεργασία είναι κεντρικής σημασίας για θετικές λύσεις στον εκφοβισμό.

Τα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού, δεν συμβαίνουν στο κενό - επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν. • Μέσα από τις κοινωνικές τους συναναστροφές, παιδιά και νέοι συμμετέχουν και «αναδημιουργούν» τον κοινωνικό κόσμο γύρω τους. Η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών.

Το κλίμα στην τάξη και το σχολείο φαίνεται να είναι η κύρια μεταβλητή μεταξύ των σχολείων που θεωρούνται είτε αποτελεσματικά είτε αναποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Το σχολικό κλίμα δημιουργείται μέσα από τη συμπεριφορά και τις σχέσεις όλων μέσα στη σχολική κοινότητα. Η αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων πρόληψης του εκφοβισμού μπορεί να εξαρτάται από το πόσο καλά στοχεύουν στο σχολικό κλίμα και αντιμετωπίζουν τη σχολική «οικολογία».

Επειδή ο εκφοβισμός συμβαίνει σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο - τα επίπεδα είναι ατομικά, συνομήλικα και ολόκληρο το σχολείο - οι επιτυχημένες παρεμβάσεις στο σχολείο πρέπει να υιοθετήσουν μια πολυεπίπεδη προσέγγιση και να εμπλέξουν μαθητές, προσωπικό και γονείς και φροντιστές. Η ρητή διδασκαλία των αξιών στους μαθητές έχει αποδειχθεί ότι προάγει ένα θετικό σχολικό κλίμα. Έχει βρεθεί ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή και των χαμηλότερων επιπέδων εκφοβισμού και των αυξημένων συναισθημάτων ασφάλειας για τους μαθητές. Η ειδική εκπαίδευση σχετικά με τον εκφοβισμό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στον εκφοβισμό. Οι εκκλήσεις για επείγουσα προσοχή στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ συχνές στις σύγχρονες μελέτες σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία. Είναι κρίσιμο να ληφθούν υπόψη οι προσωπικές προοπτικές και δεξιότητες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή προσεγγίσεων κατά του εκφοβισμού. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι θα

υποστηρίζονται από τον διευθυντή τους συνδέεται στενά με την αίσθηση της αυτοαπαίτησης όταν εργάζονται με μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Οι εκπαιδευτικοί (καθώς και το λοιπό προσωπικό και οι γονείς και φροντιστές) διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της κατάλληλης συμπεριφοράς στους μαθητές. Η έρευνα αναδεικνύει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των ενηλίκων και της συχνότητας του εκφοβισμού των μαθητών, τονίζοντας τη σημασία της εξέτασης θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινότητας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Τα ζητήματα του εργασιακού εκφοβισμού για τους εκπαιδευτικούς είναι εκτός του πεδίου αυτής της εργασίας. Ωστόσο, οι πολυεπίπεδες προσεγγίσεις που έχουν προσδιοριστεί ως πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνουν επίσης τις σχέσεις και τη συμπεριφορά του προσωπικού. Η σημασία ενός θετικού σχολικού κλίματος υποδηλώνει την ενσωμάτωση των απαντήσεων κατά του εκφοβισμού και της πρόληψης σε μια προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου. Ο καθημερινός ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αναγνωρίζεται στη σχολική πολιτική και πρακτική. Οι αποτελεσματικές πρωτοβουλίες κατά του σχολικού εκφοβισμού προωθούν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ειδικότερα, καθώς και μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ρητή διδασκαλία θετικών σχολικών αξιών στους μαθητές έχει αποδειχθεί ότι προάγει ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού. Δεδομένου ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται κατάλληλα στον εκφοβισμό εξαρτάται από τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι απαραίτητη.

Δεδομένου ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την υποτιθέμενη υποστήριξή τους από τον διευθυντή, η πραγματική υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου για το προσωπικό είναι κεντρικής σημασίας για μια προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου. Η συνεκτίμηση των προσωπικών προοπτικών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών κατά την προετοιμασία στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης στον εκφοβισμό θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικά αποτελέσματα.

Η σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς των ενηλίκων και της συχνότητας του εκφοβισμού επισημαίνεται στην έρευνα, τονίζοντας τη σημασία της εξέτασης θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινότητας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Οι ενήλικες στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να γνωρίζουν την παροχή θετικών κοινωνικών προτύπων και να αποφεύγουν τον εκφοβισμό.

Η προώθηση θετικών σχέσεων σε ολόκληρο το σχολείο και την κοινότητα θα πρέπει να ενσωματωθεί στις προσεγγίσεις κατά του εκφοβισμού των σχολείων. Η ανταπόκριση των σχολείων σε ένα περιστατικό εκφοβισμού μπορεί να θεωρηθεί ως μια ευκαιρία να διερευνηθεί και να ενισχυθεί ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα.

Τα σχολεία πρέπει να είναι σε εγρήγορση για όλες τις μορφές εκφοβισμού που συμβαίνουν σε όλες τις βαθμίδες του σχολικού συστήματος.

Αντιμετωπίζοντας τον εκφοβισμό των μαθητών μέσω ολόκληρου του σχολείου, οι πολυεπίπεδες προσεγγίσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν επίσης τις σχέσεις και τη συμπεριφορά του προσωπικού.

Το προσωπικό των σχολείων πρέπει να κατανοήσει τη θεωρία και την έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό ενώ λειτουργεί εντός του νομικού πλαισίου, τις απαιτήσεις δικαιοδοσίας, τα πρότυπα για βέλτιστες πρακτικές στη μάθηση και τη διδασκαλία και τις πολυπλοκότητες της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των νέων.

Περιορισμένη έρευνα είναι διαθέσιμη σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πολιτικών των σχολείων κατά του εκφοβισμού.

Κάθε σχολείο είναι μια μοναδική, ποικιλόμορφη και δυναμική κοινωνική κοινότητα, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αντικατοπτρίζονται στην τοπική σχολική πολιτική.

Η πολιτική του σχολείου κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι το όχημα για τη διατύπωση της κοινής αντίληψης της σχολικής κοινότητας για τον εκφοβισμό και τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης, καθώς και των συμφωνημένων στρατηγικών πρόληψης και ανταπόκρισης που εφαρμόζει το σχολείο με βάση αυτή την κατανόηση. Η πραγματική διαδικασία ανάπτυξης μιας σχολικής πολιτικής είναι μια άσκηση διερεύνησης, ανάπτυξης και διατύπωσης των αξιών και των πεποιθήσεων της σχολικής κοινότητας για τους μαθητές και για τον εκφοβισμό.

Κατευθυντήριες γραμμές για καλές πρακτικές στην ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικής παρέχονται για τα αυστραλιανά σχολεία στο Εθνικό Πλαίσιο Ασφαλών Σχολείων , βασίζεται σε εκτεταμένες διαβουλεύσεις εμπειρογνομόνων

Η έρευνα ενισχύει τη σημασία της σχολικής πολιτικής να είναι σχετική με τους μαθητές. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά και οι νέοι κατανοούν τον εκφοβισμό στο πλαίσιο της κοινωνικής κουλτούρας των συνομηλίκων τους παρέχει μια βάση για την ανάπτυξη σχετικών πολιτικών και προσεγγίσεων κατά του εκφοβισμού. Η πολιτική μπορεί να αποτύχει να κάνει οποιαδήποτε πρακτική διαφορά εκτός εάν είναι σχετική, αντιπροσωπευτική, καλά αναπτυγμένη και χρησιμοποιείται ως «ζωντανό» έγγραφο.

Η συμμετοχή των μαθητών καθώς και των γονέων και φροντιστών στην ανάπτυξη και την εφαρμογή συμβάλλει στη δημιουργία ενός εγγράφου πολιτικής για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Δεν συνιστάται πολιτική «ενός μεγέθους για όλους» για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία και τα πλαίσια που αφορούν συγκεκριμένες δικαιοδοσίες παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής.

Τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ανάπτυξη και την εφαρμογή πολιτικής ως έναν τρόπο συμμετοχής όλων στο σχολείο και να υιοθετήσουν μια συστημική προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού, σε όλα τα επίπεδα εντός του σχολείου. Η σχολική πολιτική που σχετίζεται με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού πρέπει να είναι σχετική με τους μαθητές. Η συμμετοχή των φοιτητών στην ανάπτυξη πολιτικής συμβάλλει στη δημιουργία ενός «ζωντανού» εγγράφου.

Η συμπερίληψη δηλώσεων στην πολιτική σχετικά με τις αξίες, την προοπτική και την προσέγγιση των σχολείων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού συμβάλλει στη μείωση των κατακερματισμένων προσεγγίσεων ή της εξάρτησης από μη αποδεδειγμένα προγράμματα μόδας.

Δεδομένου του κοινωνικού ρόλου του εκφοβισμού με βάση τα βασικά κίνητρα για την ενίσχυση της κοινωνικής θέσης, οι πολιτικές και οι πρακτικές των σχολείων πρέπει να περιλαμβάνουν την κοινωνική ιεραρχία και τον ανταγωνισμό στα σχολεία.

Η σχολική πολιτική επικεντρώνεται στη δημιουργία θετικών, ασφαλών και υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων και όχι σε ζητήματα. Η πολιτική κατά του εκφοβισμού ενός σχολείου μπορεί να ενσωματωθεί κατάλληλα σε άλλες σχολικές πολιτικές, όπως η ευημερία των μαθητών ή η πολιτική θετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Ωστόσο, η πολιτική που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο ανταποκρίνεται στον εκφοβισμό θα πρέπει να προσδιορίζεται με σαφήνεια για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Τα σχολεία πρέπει να προωθήσουν τις πολιτικές τους κατά του εκφοβισμού και να επικοινωνήσουν με τη σχολική κοινότητα. .

Ολόκληρο το σχολείο, αναπτύχθηκαν συνεργατικά πολιτικές, σχέδια και δομές για την υποστήριξη της ασφάλειας και της ευημερίας. Παραδείγματα δράσεων/πρακτικών περιλαμβάνουν:

Οι πολιτικές του σχολείου για την ασφάλεια και την ευημερία έχουν συνταχθεί, τελειοποιηθεί και αναθεωρηθεί σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς, φροντιστές και μαθητές. Οι πολιτικές περιλαμβάνουν σαφείς ορισμούς όρων σε απλή γλώσσα, συμπεριλαμβανομένης της ευημερίας των μαθητών, της επιθετικότητας, της βίας, του εκφοβισμού, του διαδικτυακού εκφοβισμού, της παρενόχλησης στον κυβερνοχώρο και της αποδεκτής χρήσης της τεχνολογίας.

Οι πολιτικές θα πρέπει να περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με: – τις προσδοκίες του σχολείου σχετικά με τη θετική συμπεριφορά των μαθητών προς τους άλλους στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών ωρών και εκτός σχολικών χώρων – όλα τα δικαιώματα και τις ευθύνες των μελών της σχολικής κοινότητας για την ασφάλεια και την ευημερία – τον ρόλο του σχολείου στη διαχείριση τυχόν συμπεριφορών που συμβαίνουν που δεν είναι σύμφωνα με την πολιτική του σχολείου – διαδικασίες για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ή δημιουργούν κίνδυνο ή κίνδυνο για τα άτομα στο σχολείο ή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο (π.χ. πολιτική διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών).

Οι σχολικές πολιτικές για την ασφάλεια και την ευημερία κοινοποιούνται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. μέσω συνελεύσεων, συνεδριάσεων στο σπίτι, σχολικής ιστοσελίδας, ημερολογίων). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ζητήματα και ανησυχίες σχετικά με τις αναδυόμενες πολιτικές

ασφάλειας και ευημερίας (π.χ. χρήση κινητών τηλεφώνων, αποδεκτή χρήση τεχνολογίας και στολών). Η εφαρμογή των πολιτικών ασφάλειας και ευημερίας από το προσωπικό είναι δίκαιη και συνεπής. Το σχολείο ελέγχει τακτικά την υποχρέωσή του για υποχρεωτική νομοθεσία και πολιτικές δικαιοδοσίας σχετικά με την ασφάλεια και την ευημερία σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το σχολείο διατηρεί εύκολα προσβάσιμες και επίκαιρες ολοκληρωμένες πληροφορίες σχετικά με πτυχές της ασφάλειας και της ευημερίας (π.χ. οδική ασφάλεια, ασφάλεια νερού, πρώτες βοήθειες, σεξουαλική ασφάλεια, ναρκωτικά και αλκοόλ και ΥΑΕ).

Ενώ υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία για ορισμένες αυστραλιανές προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, πολλά προγράμματα εκφοβισμού δεν έχουν ερευνητικά στοιχεία ή αποδεδειγμένα αποτελέσματα. Η αίσθηση του επείγοντος για την εξεύρεση λύσεων στον εκφοβισμό μπορεί να οδηγήσει σε εκκλήσεις για ταχεία υιοθέτηση μη δοκιμασμένων ή μη ερευνημένων προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Ενώ η επιθυμία να «κάνουμε κάτι» είναι κατανοητή, δεν υπάρχει «γρήγορη λύση».

Η αποτελεσματική σχολική πρακτική βασίζεται στην έρευνα. Οι πληροφορίες σχετικά με το τι δεν λειτουργεί είναι εξίσου πολύτιμες με τις πληροφορίες σχετικά με το τι λειτουργεί. Οι προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι είτε κυρίως προληπτικές είτε ανταποκρίνονται, αλλά μερικές είναι ένας συνδυασμός. Τόσο η πρόληψη όσο και οι κατάλληλες αντιδράσεις σε περίπτωση που συμβεί εκφοβισμός είναι απαραίτητες. Τα αναδυόμενα στοιχεία δείχνουν ότι μια καλά διαχειριζόμενη, ολοκληρωμένη, ολόσωμη, πολύπλευρη και ολοκληρωμένη προσέγγιση του εκφοβισμού, η οποία απαιτεί αναγκαστικά χρόνο, δεξιότητες και πόρους για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, είναι το πιο πιθανό να οδηγήσει σε συνεχή θετική αλλαγή στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Μια κοινωνικο-οικολογική άποψη του εκφοβισμού οδηγεί σε πρόληψη και απαντήσεις στις οποίες τα παιδιά και οι νέοι ενθαρρύνονται να μάθουν για το πώς λειτουργούν οι σχέσεις και πώς διαμορφώνονται (και αναμορφώνονται) αξίες και κανόνες στην κοινωνία από κάθε γενιά.

Η διερεύνηση της φύσης των κοινωνικών ομάδων, των κανόνων, της ιδιότητας μέλους, της ιεραρχίας και της εξουσίας είναι σημαντική για την ενδυνάμωση των μαθητών να περιηγούνται στον κοινωνικό τους κόσμο με θετικούς και σεβαστούς τρόπους.

Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το τι λειτουργεί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί επαρκώς στην έρευνα υψηλής ποιότητας. • Ακόμη και για εκείνες τις προσεγγίσεις και τα προγράμματα για τα οποία υπάρχουν στοιχεία, η αποτελεσματικότητα τελικά έγκειται στην κατάλληλη εφαρμογή από το σχολείο. Τα πιο συχνά εντοπισμένα ζητήματα κατά την εφαρμογή είναι οι «συντομεύσεις» ή οι αλλαγές που κάνουν τα σχολεία ανάλογα με το πλαίσιο και τις δυνατότητές τους, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν την προσέγγιση ή το πρόγραμμα σε τέτοιο βαθμό ώστε να διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα. Ενώ υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να μάθουμε για το πώς να επηρεάσουμε τις καλές πρακτικές και να υποστηρίξουμε την αλλαγή στα σχολεία, το αναπτυσσόμενο πεδίο της επιστήμης εφαρμογής αρχίζει να αποκαλύπτει σημαντικούς παράγοντες για τα σχολεία που σχετίζονται με προσεγγίσεις κατά του εκφοβισμού. Θεμελιώδης για την ευρύτερη χρήση πρακτικών που βασίζονται στην έρευνα στα σχολεία είναι η πραγματική υποστήριξη και συμφωνία των εκπαιδευτικών τομέων σε όλες τις βαθμίδες για τέτοιες πρακτικές.

Η κατανόηση της πραγματικότητας του σχολικού πλαισίου και η απαραίτητη εστίαση των εκπαιδευτικών στην παροχή προγράμματος σπουδών είναι σημαντική για τη δημιουργία εύλογων προσδοκιών από όλους εντός της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Εκτός από την επίσημη έρευνα, οι μελέτες που κατευθύνονται από το σχολείο και ξεκινούν από το σχολείο σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του εκφοβισμού μπορούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τη γνώση. Τα «πρακτικά» στοιχεία από τα σχολεία, σε συνδυασμό με τα καλύτερα στοιχεία που παρέχει η έρευνα, εξοπλίζουν τα σχολεία για να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της αντιμετώπισης του διάχυτου πολιτισμικού φαινομένου του εκφοβισμού. Η αποτελεσματική σχολική πρακτική βασίζεται σε υψηλής ποιότητας στοιχεία. Τα σχολεία θα πρέπει να αποφεύγουν μη δοκιμασμένες προσεγγίσεις που μπορεί να προσφέρουν κάτι περισσότερο από την αίσθηση του «να κάνεις κάτι». Τα σχολεία πρέπει να είναι σε εγρήγορση ότι ο ενθουσιασμός και η προώθηση μπορούν να αντισταθμίσουν τα στοιχεία για μια προσέγγιση. Η γνώση του τι δεν λειτουργεί είναι επίσης σημαντική για την καθοδήγηση των πρακτικών των σχολείων. Τα σχολεία πρέπει να αποφεύγουν στρατηγικές ή προγράμματα που είναι γνωστό ότι είναι αναποτελεσματικά ή χωρίς στοιχεία. όχι μόνο είναι χάσιμο χρόνου, μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Τα σχολεία πρέπει να είναι

ρεαλιστικά ότι μια καλά διαχειριζόμενη, περιεκτική, ολόσωμη, πολύπλευρη και ολοκληρωμένη προσέγγιση του εκφοβισμού θα απαιτήσει απαραίτητα χρόνο, δεξιότητες και πόρους για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά. Ενώ επικεντρώνονται στο σχολικό περιβάλλον για εφαρμογή, τα προγράμματα ολόκληρου του σχολείου απαιτούν υποστήριξη γονέων και κοινοτήτων για να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά τους για τον μαθητικό πληθυσμό. Ο εκφοβισμός θα αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά μέσω μιας «πολύπλευρης» προσέγγισης που περιλαμβάνει συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών (γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές) και επενδύσεις σε πόρους και ανάπτυξη ικανοτήτων για σχολεία, αστυνομία, νομικές υπηρεσίες και κοινοτικές οργανώσεις για την υποστήριξη της συμμετοχής τους σε προληπτικές και ανταποκρινόμενες δράσεις κατά του εκφοβισμού. Τα πλαίσια καθοδηγούν τα σχολεία να αναλάβουν το απαραίτητο φάσμα δράσεων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και να μειώσουν τις αποσπασματικές προσεγγίσεις, τις ανεπαρκώς συντονισμένες προσπάθειες και τις αμφιβολίες που εγείρονται στη σχολική κοινότητα. Οι προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και εξοπλίζουν τους μαθητές με δεξιότητες για την αντιμετώπιση προβλημάτων, συγκρούσεων και άλλων αντιξοοτήτων δείχνουν σημαντικές υποσχέσεις όσον αφορά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Όσον αφορά τη μεγιστοποίηση του περιορισμένου χρόνου και των περιορισμένων πόρων, η έρευνα σχετικά με τις ηλικίες, τα πρότυπα και τις μορφές του εκφοβισμού υποδηλώνει ότι το μεγαλύτερο θετικό αποτέλεσμα μπορεί να παραχθεί μέσω συγκεντρωμένης προσπάθειας στα χρόνια του γυμνασίου, λίγο πριν από τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εντός των δύο πρώτων ετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σχεδιάζοντας καλά για την εφαρμογή και τη βιωσιμότητα. Η εφαρμογή συνεπάγεται μια διαδικασία αλλαγής που ενσωματώνει και διατηρεί την παρέμβαση σε ένα πραγματικό περιβάλλον (σκηνοθετημένες δραστηριότητες και κινητήριες δυνάμεις για τη δημιουργία υποδομών και ικανοτήτων) και επιτρέπει στο σχολείο να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο κάνει τα πράγματα.

Ακόμη και οι τεκμηριωμένες προσεγγίσεις κατά του εκφοβισμού δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές χωρίς να εφαρμοστούν «με πιστότητα» (όπως προβλέπεται) και χωρίς τη συμπερίληψη ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Τα σχολεία μπορούν να μοιραστούν την έρευνα που κατευθύνεται από το σχολείο και το σχολείο σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του εκφοβισμού για να προσθέσουν στην εικόνα που παρέχεται από την επίσημη έρευνα. Τα σχολεία μπορούν να έχουν πρόσβαση σε κριτικές προγραμμάτων και προσεγγίσεων

Ο χρόνος και η προσπάθεια διερεύνησης της βάσης τεκμηρίωσης για μια συγκεκριμένη προσέγγιση κατά του εκφοβισμού αποτελεί επένδυση στο σχολείο και τους μαθητές. Τα σχολεία είναι πολύ απασχολημένα για να σπαταλήσουν χρόνο σε αναποτελεσματικά προγράμματα και οι μαθητές βασίζονται στα σχολεία για να εφαρμόσουν προσεγγίσεις κατά του εκφοβισμού που

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). «Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο». *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.

- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). «Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο το σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β., Μαγγανάς, Α. (1996). Θυματολογία & Όψεις Θυματοποίησης, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Αρτινοπούλου Β., (2001). Βία στο σχολείο: Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Ο. & Τσιαντής, Γ. (2000). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών». Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). «Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές». Τα εκπαιδευτικά, 33, 52-62.
- Βλάχου Μ., Botsoglou K., & Ανδρέου Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 17–45. <https://doi.org/10.12681/hjre.9096>
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Τόμος Α΄: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουϊδάσκη, Β. (1987) Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Εκ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βουϊδάσκη, Β., (1992). «Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης» στο Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, επιμ. Νέστορος, Ι., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). «Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44, 7-24.
- Γαλανάκη Ευαγγελία (2010). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με

θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις;».

Γαλάνης, Π. (2011). «Διαχείριση μεταβλητών και δεδομένων στις επιδημιολογικές μελέτες». Νοσηλευτική, (50):132–146.

Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Η γένεση βίαιης και επιθετικής στάσης στην παιδική και εφηβική ηλικία. Στο Α. Γιωτοπούλου– Μαραγκοπούλου (επιμ.), Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία. Ειδική 41.

Γκότοβος, Α. (1988). Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Α. (1996). Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας. Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: Μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Δ. Σακκά με τις Λ. Φρόση & Μ. Ηρακλείδου. Μεγαλώνοντας ως αγόρι: μια διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία. Αθήνα: Δαρδανός- Τυπωθήτω.

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.

Δήμιου, Γ. (1998). Απόκλιση-στιγματισμός. Αθήνα: Gutenberg.

Δοανίδου, Μ. & Ξενάκη, Φ., Α. (1998). Whole School Anti-Bullying Policy. Parents' Booklet, The Moraitis School, Αθήνα.

Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ). Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ). Αθήνα: Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.

Επιτροπή Παιδείας, Βρυξέλλες 22-1-1997, 5342/97, σ.5, κ.ε. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (2008). Μίλα μη φοβάσαι, Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). Επιθετικότητα και Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Γ. Πανούσης, Προλογικά-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (377-386). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2016). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Εκδόσεις Κυριακίδη, Μονοπρόσωπη ΙΚΕ.
- Θεοδωροπούλου, Π. (2009). Παιδική βία και σχολικός εκφοβισμός στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. (Διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Θεριανός, Κ. (2008). Η παθολογία του σχολείου. www.alfavita.gr/.../art8621a.php
- Ιντζεσίλογλου, Ν., (2007). Κοινωνικοποίηση των νέων και παραβατικότητα. Στα Πρακτικά Ημερίδας: Σ. Βαϊραμίδου (Επιμ.), Παραβατικότητα και Σχολείο, Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη.
- Ιωαννίδη, Β. (2002). Αγωγή Υγείας και Νεανική Παραβατικότητα. Η Αγωγή και η Προαγωγή της Υγείας ως Μέσα Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας, Παρουσία, 1998-2000, τόμ. ΙΓ'-ΙΔ', σ.σ. 397-406.
- Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). «Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά». Σύγχρονη Εκπαίδευση, 81, 32-41.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσερόγλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., Ταούλας, Κ. (2002). Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Α., & Ευσταθίου, Γ., (2002). Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκέβη Α., Ξανθάκη Μ., Φωτίου Α. & Καναβού Ε. (2012). Οι έφηβοι στην Ελλάδα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στις χώρες της έρευνας HBSC. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμ. Α. (1991). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β': Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γλώσσας και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων». Το Εικονικό σχολείο. Virtual School. The Sciences of Education on Line. Τόμος 2, τεύχος 4.
- Μάνεσης, Ν., Λαμπροπούλου, Α. (2014). «Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. Pedagogy theory & praxis, (12), 83-89.

- Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ, Παπαδόπουλος, Β. (2009). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Μέντορας (12), 118.
- Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου (2012). Βία στις σχέσεις: Μύθοι και πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 24/01/2022 από [http://www . antiviolence - net. eu / Booklet Youth 4 Youth. pdf](http://www.antiviolence-net.eu/BookletYouth4Youth.pdf)
- Μπεζέ, Λ. (1992). Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (1998). Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος. Σε Μπεζέ, Λ. (Επιμ.). Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη. Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Μπελογιάννη, Μ.Π. (2009). «Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο». Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 128 Α', 175–200.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βύλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του». e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, 7(2), 15-23.
- Μπότσαρη- Μακρή, Ε. (2005). «Θέματα Ανάπτυξης και Σχολείου». Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρίας, Τόμος 12, Τεύχος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς Θ. (1995). «Η βία μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση;», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.80.
- Ναυρίδης Κ., Δημητρακόπουλος Γ., Πασχαλίδης Γρ. (1988). Τηλεόραση και επικοινωνία. εκδ. Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.
- Ντόλτο Φ., Ντόλτο-Τόλις Κ. (2004), Έφηβοι: Προβλήματα και Ανησυχίες. Εκδόσεις Πατάκης, Αθήνα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1995). Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου. Gutenberg, Αθήνα.
- Νομικού, Χ. (2004). Εφηβεία. Η ηλικία της επανάστασης. Αθήνα: Λιβάνη.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2009). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.). Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου (1.4.2009), Αθήνα: Εκδ. Τόπος
- Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντες; Στο Η.

Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). Σχολική βία και παραβατικότητα (21-34). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2016). Εντάσεις μέσα στο σχολείο. Μύθοι και πραγματικότητες. Κεντρική Ομιλία στο Πανελλήνιο Συνέδριο Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός, που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 5 και 6 Μαρτίου, στη Θεσσαλονίκη.

Παπαδημητρίου, Ε. (1995). «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ.80, σ.15-20.

Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Κατερέλος, Π., και Χαρίσης Κ., (2000). Αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων, (επιμ.) Καλαντζή – Αζίζη, Α. και Μπεζεβέγκης, Η., Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α., (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Πρεκατέ, Β. (2008). Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια, Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2006). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπινέλλη, Κ.(1976). Ανήλικοι Εγκληματίες ή νεαροί παραβάτες, Το πρόβλημα υπό το πρίσμα της θεωρίας της ετικέτας, Ποινικά Χρονικά, τόμος κστ', Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 786-800.

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). Σχολικός Τραμπουκισμός, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά.

Σταθά, Π. & Θάνος, Θ. (2016). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός, που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 5 και 6 Μαρτίου, στη Θεσσαλονίκη.

Σώκου, Κ. (2003). «Η προαγωγή της Ψυχικής και κοινωνικής υγείας ως πολιτικής πρόληψης της βίας στο σχολείο», περιοδικό Αφιέρωματα, Κλίμακα ΜΚΟ.

Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α. & Θάνος, Θ. (2016). Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός, που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 5 και 6 Μαρτίου, στη

Θεσσαλονίκη.

Τάτσης, Ν. (1990). Θεωρητικοί και μεταθεωρητικοί προβληματισμοί στην κοινωνιολογία των ανηλίκων παραβατών. Στο Συμπόσιο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.),

Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων

(Επανεκπαίδευση-Ένταξη), Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή,

Τάτσης, Χ.Ν., Θανοπούλου, Μ. (2009). Η κοινωνιολογία της σχολής του Σικάγου.

Εκδότης Παπαζήσης.

Τσιάντης, Ι. (2008). 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας, Εκπαίδευση Λειτουργών

Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής

Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (Πρόγραμμα «Επίκτητος»).

Τσίαντης, Γ. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού

και της βίας μεταξύ των μαθητών - εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης.

Τσίγκανου, Ι. (2008). Βία και θυματοποίηση του «καλού παιδιού» και «καλού

μαθητή, Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Κακοποίηση του Παιδιού και

Ψυχικό Τραύμα, της Ελληνικής Εταιρίας Μελέτης και Πρόληψης της

Σεξουαλικής Κακοποίησης, 18-20 Δεκεμβρίου 2008, Αθήνα.

Τσιώτρα, Σ., & Κυρίτση, Ι. (2010). Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της

ομαδικής βίας στα σχολεία από το ΚΕΘΕΑ. Στο: Α. Γιωτοπούλου –

Μαραγκοπούλου (Επιμ.), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σελ.

191-194). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φακιολάς, Ν.Π., & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα

εφήβων μαθητών στο Σταμίρη, Γ. Ειδικά κοινωνιολογικά ζητήματα. Αθήνα.

Φραντζεσκάκη, Ι. ([1987), Αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων, Χουλιγκανισμός,

Αναρχισμός, Τρομοκρατία, Ναρκωτικά και λοιπές σύγχρονες μορφές

αντικοινωνικής συμπεριφοράς, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Φαρσεδάκης, Ι., (1985). Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων,

Αθήνα, Πάντειος Βιβλιοθήκη.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την

κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα.

Φρυσίρα-Κανιούρα Ε, Βλάχου-Αναστασία Κ, Παπαθανασίου-Κλώντζα Δ, Ξυπολυτά-

Ζαχαριάδη Α, Ματσaniώτης Μ. (1993). «Η επίδραση της τηλεόρασης στα

ελληνόπουλα στο τέλος του 20ου αιώνα και ο παιδίατρος». Παιδιατρική, 56: 300-316.

Daphne Φυλλάδια (2000-2005): Θέματα και εμπειρίες από την καταπολέμηση της

βίας σε βάρος των παιδιών, των εφήβων και των γυναικών, Βία και σχολείο,

Διατίθεται σε άλλες γλώσσες της ΕΕ στη διεύθυνση:

http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne3/funding_daphne3_en.htm

Χαΐδου, Α. (1996). Θετικιστική Εγκληματολογία: Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Χιόνη, Μ. (2011). Σχολικός Εκφοβισμός (bullying): ένα αμφιλεγόμενο φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας. Κακοποίηση παιδιού & εφήβου- Ανίχνευση, Αντιμετώπιση, Πρόληψη (112-133). Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου, & Α. Τσίτσικα (Επιμ). Αθήνα: Πεδίο.

Ψάλη, Αν., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης», Ψυχολογία, 14(4), 329-345.

Ψάλη, Α., Κασάπη, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα Ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις, Αθήνα: Δαρδανός.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alsaker, F.D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Junoven, & S. Graham (Eds.), Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. (pp. 175-195). New York: Guilford press.

Alsaker, F., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), Understanding and addressing bullying: An international perspective, 230–252. Ames, R., Ames, C., & Garrison, W. (1997). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. Psychological Reports, 41, 595-602.

Anderson, C., & Harvey, R. (1988). Discrimination between problems in living: An examination of measures of depression, loneliness, shyness and social anxiety.

Journal of Social and Clinical Psychology, 6, 482-491.

Anthony A. Volk , Andrew V. Dane b , Zopito A. Marini What is bullying? A theoretical redefinition. a journal homepage: www.elsevier.com/locate/dr Developmental Review 34 (2014) 327–343

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.

Ananiadou, K., & Smith, P.K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminology & Criminal Justice*, 2, 471 - 491.

Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). «The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children», *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.

Andreou, E. (2004). “Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children”, *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.

Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86–99. Ames, R., Ames, C., & Garrison, W. (1997). Children’s causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Reports*, 41, 595-602.

Anderson, C., & Harvey, R. (1988). Discrimination between problems in living: An examination of measures of depression, loneliness, shyness and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 482-491.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.

Austin, S. & Joseph, S. (1996). “Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year Olds”, *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.

Bacchini, D., Binino, S., Costabile, A., Fonzi, A., Genta, M. L., & Menesini, E. (1999).

“Italy”. In R. Catalano, J. Jungert, Y. Morita, D. Olweus, P. Slee, & P. K. Smith (Eds.), *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective*, London, UK: Routledge, 141-145.

Ball S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. The middle classes and social advantage. Routledge Flamer. London and New York.

Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan B., Caspi, A., & Moffit, T.E. (2008). “Genetic and environmental influences on victims, bullies, and bully-victim’s in childhood”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Barnett, M.A., Barlett, N.D., Livengood, J.L., Murphy, D.L., & Brewton, K.E. (2010). Factors Associated With Children's Anticipated Responses to Ambiguous Teases. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 54 - 72.

Blake, J.J., Lund, E.M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M.R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 27 4, 210-222. Bayer, J.K., Mundy, L., Stokes, I., Hearps, S., Allen, N. and Patton, G. (2018), Bullying, mental health and friendship in Australian primary school children. *Child Adolesc Ment Health*, 23: 334-340. <https://doi.org/10.1111/camh.12261>

Berguno, G. (2003, August). Understanding self through others: An existential phenomenological approach to human development. Paper presented at the XIth European Conference on Developmental Psychology, Milan, Italy.

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A

sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully / victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.

Brennan, T., & Auslander, N. (1979). *Adolescent loneliness: An exploratory study of social and psychological predispositions and theory* (Vol. 1). Bethesda, MD: National Institute of Mental Health.

Bauer, N., Herrenkohl, T. & Lozano, P., (2006). “Childhood Bullying Involvement and Exposure to Intimate Partner Violence”, *Pediatrics*, American Academy of Pediatrics, Vol. 118. Baumeister, R.F., Bushman, B.J. and Campbell, W.K. (2000) Self-Esteem, Narcissism, and Aggression: Does Violence Result from Low Self-Esteem or from Threatened Egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.

Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children’s experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499. Retrieved [Insert date], from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-3/berguno.pdf>

Berthold, A., & Hoover, H. (2000). “Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA”, *School Psychology International* 21, 65– 78.

Besag, V.E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes. Open University Press.

Blake, J. J., Kim, E. S., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2016). Predictors of Bully Victimization in Students With Disabilities: A Longitudinal Examination Using a National Data Set. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 199–208. <https://doi.org/10.1177/1044207314539012>

Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw Hill.

Bradshaw, C., Sawyer, A., & O’Brennan, L. (2007). “Bullying and Peer Victimization at

School: Perceptual Differences Between Students and School Staff”, *School Psychology Review*, 36, 3: 361- 382.

Brendgen, M., Dionne, G., Girard, A., Boivin, M., Vitaro, F., & Perruse, D. (2005). “Examining genetic and environmental effects on social aggression of 6-year old twins”, *Child Development*, 76, 930-946.

Boehnke, K., Scott, W.A., & Scott, R. (1996). Family climate as a determinant of academic performance. East Asian and Euro – American cultures compared. In Pandey, J., Sinha, D., Bhawuk, P.S. (Eds.). *Asian contributions to cross – cultural psychology*, pp.117-137. New Delhi: Sage.

Bonds, M. & Stoker, S., (2000), *Bully proofing your school: A comprehensive approach for middle schools*, Colorado: Sopris West.

Bollmer JM, Milich R, Harris MJ, Maras MA. A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *J Interpers Violence*. 2005 Jun;20(6):701-12. doi: 10.1177/0886260504272897. PMID: 15851537.

Boulton, M. J. (1997). “Teachers’ views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope”, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233.

Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). “Bully/victim problems among middle school children”, *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.

Boulton, M. J. (1997). “Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope”, *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233.

Boulton, M. J., Καρέλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001). “Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων”, *Ψυχολογία*, 8(1).

Bourdieu, P. et al., (2000). *Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, Stanford University Press.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). “Families promote emotional and behavioral resilience to bullying: evidence of an environmental effect”. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51, 809-817.

Byrne, B. (1999). Ireland, in: Smith PK, Morita Y, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano R, Slee P, (eds). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London and New York: Routledge, 112–127.

Bullying report: how are Washington State schools doing? By Lauren Hafner, researcher for The Washington State PTA and The Safe Schools Coalition, 2003

- Campbell, M. A. (2005). "Cyber bullying: An old problem in a new guise?" *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Berguno, G. (2003, August). Understanding self through others: An existential phenomenological approach to human development. Paper presented at the XIth European Conference on Developmental Psychology, Milan, Italy.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully / victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Brennan, T., & Auslander, N. (1979). *Adolescent loneliness: An exploratory study of social and psychological predispositions and theory (Vol. 1)*. Bethesda, MD: National Institute of Mental Health.
- Caravita, S.C., Blasio, P.D., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of Social Psychology*, 13, 41-59.
- Demir, A., & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135, 113-123.
- Camilla Forsberg, Eva Hammar Chiriac & Robert Thornberg (2021): Exploring pupils' perspectives on school climate, *Educational Research*, DOI: 10.1080/00131881.2021.1956988
- Caravita, S. C., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). "Unique and interactive effects of

- empathy and social status on involvement in bullying". *Social Development*, 18, 140- 163.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of Social Psychology*, 13, 41-59.
- Cantor J. (2000). "Media Violence", *J Adolesc Health*, 27 (2 Suppl): 30-4.
- Clarke, E.A., & Kiselica M.S. (1997). "A systemic counseling approach to the problem of bullying", *Elementary School Guidance and counseling*, 31, 310-325.
- Collins, K, McAleavy, G, Adamson, G. (2004) "Bullying in Schools: A Northern Ireland Study". *Educational Research* 46(1), 55-71.
- Ceeswell W. John. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ιων. μετάφραση Κουβαράκου Νάνσυ Επιμέλεια Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). "A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool", *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Craig, W. M., Pepler, J. D., & Blais, J. (2007). "Responding to bullying: What works?", *School Psychology International*, 28(4), 465–477.
- Craig, K., Bell, D., Leschied, A. (2011). "Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying", *Canadian Journal of Education* 34,2:21-33.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). "Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen L, Manion L & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.), Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Cook, Charlene, 2009. "Julia H. Littell, Jacqueline Corcoran and Vijayan Pillai , *Systematic reviews and meta-analysis*, Oxford University Press, New York (2008), p.

202 ISBN: 978-0-19-532654-3," Children and Youth Services Review, Elsevier, vol. 31(4), pages 495-496, April.

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000a). "Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization", *School Psychology International*, 21(1), 5-21.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.

Erving Goffman (1980). *The Presentation of Self in Everyday Life*

Crothers, L.M., Field, J.E. & Kolbert, J.B. (2005). "Navigation power, control and being nice: Aggression in adolescent girls' friendships", *Journal of Counseling and Development*, 83, pp.349-354.

Debarbieux, I. (1996b). *Le violence en milieu Scolaire: Etat des Lieux*, passim. Paris: Editions Sociales Francaises.

Demir, A., & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135, 113-123.

DeVoe, J.F. & Kaffenberger, S. (2005). *Student Reports of Bullying: Results from the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2005-310). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

DE Rosier ME, Marcus SR. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S. GRIN at one-year follow-up. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 2005 Mar;34(1):140-50. doi: 10.1207/s15374424jccp3401_13. PMID: 156772

Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. Στο: M. Perlmutter (ed.), "Minnesota Symposia on Child Psychology", *Child Development*, 55, 163-173.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F. Gabbain, S. N., Scheidt, P. & Currie, C. (2005) "Bullying and symptoms study in 28 countries", *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.

Durkheim E. (2010). *Sociology and Philosophy*, Routledge Revivals, Taylor & Francis Group.

Dubet, F., & Vettenburg, N. (1999). Violence in schools. Awareness raising, prevention penalties. Symposium Brussels (Belgium), 26-28 November 1998, Council of Europe Publishing Strasbourg.

Egger, M., Smith, G.D., & O'Rourke, K. (2001). 1 Rationale, potentials, and promise of systematic reviews.

Elinoff, M.J., Chafouleas, S.M. and Sassu, K.A. (2004). "Bullying. Considerations for defining and intervening in school settings", *Psychology in the Schools*, 41, 887 - 897.

Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, 2nd edition. Great Britain: Prentice Hall.

Eslea, M., Mukhtar, K. (2000). "Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain", *Educational Research* 42: 207–17.

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3), 470-487. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00046>

Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). "Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here?", *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

European Bullying Research, Final Report, Europe's Antibullying Campaign Project, Projects funded under the Daphne Funding Programme, December, 2012.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). "How to reduce school bullying", *Victims and Offenders*, 4, 321-326.

Fanti, Kostas & Kimonis, Eva. (2012). Bullying and Victimization: The Role of Conduct Problems and Psychopathic Traits. *Journal of Research on Adolescence*. 22. 617-631. 10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). "Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes", *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90–98.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας. (Μτφ. Αλ. Ραφτοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, P. S. (2005). "Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parent's in bullying behavior", *Health Education Research*, 20, 81–91.

Flannery, D.J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). "Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior", *Journal of*

- Community Psychology, 32(5), 559–573.
- Fulya C., Filiz Y. (2008). An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- Jansen PW, Tiemeier H, Jaddoe VW, Hofman A, Steegers EA, Verhulst FC, Mackenbach JP & Raat H (2009). “Explaining educational inequalities in preterm birth: the generation r study”, Archives of Disease in Childhood. Arch Dis Child Fetal Neonatal Ed 94(1):F28– F34.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1996). “Bullies and victim’s in schools in central and southern Italy”. European Journal of Psychology of Education, 11, 97–110.
- Gillham, B. (2007). Developing a questionnaire. 2nd ed. Continuum International Publishing Group, London.
- Georgiou, S.N. (2008). “Parental style and child bullying and victimization experiences at school”, Social Psychology Education, 11, 213–227.
- Glew, G., Rivara, F. & Feudtner, C. (2000). “Bullying: Children Hurting Children”, Pediatrics in Review, 21, 183-190.
- Goffman, E. (1996). Συναντήσεις. Δύο μελέτης για την Κοινωνιολογία της Αλληλεπίδρασης. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Griffin, R.S. & Cross, A.M. (2004). “Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research”, Aggression and violent behavior, 9:379-400.
- Gini G, Pozzoli T, Hymel S. Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. Aggress Behav. 2014 Jan;40(1):56-68. doi: 10.1002/ab.21502. Epub 2013 Sep 13. PMID: 24037754.
- Hawker DS, Boulton MJ. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. J Child Psychol Psychiatry. 2000 May;41(4):441-55. PMID: 10836674.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein, Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie in der Schule (IPTS).
- Harris, M.B. & Associates, (1993). The Metropolitan life survey of the American teacher. Violence in American schools. New York: Author.
- Harris, S. & Petrie, G.F. (2003). Bullying. The bullies, the victims, the bystanders.

Oxford: The Scerocrow Press, Inc.

Hazler, R.J. & Carney, J.V. (2006). Critical characteristics of effective bullying programs. In Jimerson S.R. and Furlong M.J. (Ed.), *Handbook of school violence and school safety. From research to practice*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.

Henry S., Einstadter W., (1995), *Criminological Theory – An Analysis of Its Underlying Assumptions*, London, Harcourt Brace College.

Herrero – Ocana, M.L. (1997). Report on the activities of the Spanish Ministry of Education and Culture to a good school climate. Utrecht: Ministry of Education and Culture.

Hirschi T., Gottfredson M. (1995). “Control theory and the life-course perspective”, *Studies on Crime and Crime Prevention*, 4 (2), 131-142.

Henke, R., Choy, S., Geis, S., & Broughman, S., (1996). *Schools and Staffing in the United States: A statistical Profile, 1993-94*, Washington, Dc: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Hodges EV, Boivin M, Vitaro F, Bukowski WM. The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Dev Psychol.* 1999 Jan;35(1):94-101. doi: 10.1037//0012-1649.35.1.94. PMID: 9923467.

Hodges, E.V., & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76 4, 677-85.

Hodges, E.V., & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76 4, 677-85.

Holt, M.K., Finkelhor, D., & Kantor, G.K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child abuse & neglect*, 31 5, 503-15 .

Hoover, J. H., & Hazler, R. J. (1991). “Bullies and victims”. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 212-219.

Hoover, J. H., Oliver R., Hazier, R.J. (1992). “Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA”, *School Psychology International*, τ. 13.

Houndoumadi, A., Pateraki, L., Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools – A

- report from Greece. In P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools – The response in Europe* (pp. 169- 184). London: RoutledgeFalmer.
- Huesmann RL, Moise-Titus J, Podolski CL, Eron LD. (2003). “Congitudinal Relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behaviour in young adulthood: 1977-1992”, *Devel Psychol*; 39 (2): 201-221.
- Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York: Routledge.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). “Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?”, *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.
- Klicpera, Ch., & Gasteiger – Klicpera, B. (1994). *Aggression at school*. N, J: Wien.
- Krige, H., Pettipher, R., Squelch & Swart, E. (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Afrikaans University.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G.W. (1996a). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kupersmidt, J. B., Buchele, K. S., Voegler, M. E., & Sedikides, C. (1996). Social selfdiscrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 66-97). New York: Cambridge University Press.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. and Salmivalli, C. (2011), A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82: 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

Lambe, Laura & Cioppa, Victoria & Hong, Irene & Craig, Wendy. (2018). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*. 45. 10.1016/j.avb.2018.05.007.

Ladd, GW., Profilet, SM. (1996). “The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors”, *Developmental Psychology* 32(6):1008-1024.

Larson, J. (2004). “School Violence Prevention”, *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 355–360.

Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Li, Q. (2006). “Cyberbullying in schools: a research of gender differences”, *School Psychology International*, 27, 157–170.

Li, Q. (2008). “Bullying, school violence and more: A research model”, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(19).

Limber, S. P. (2003). “Efforts to address bullying in U.S. schools”, *American Journal of Health Education*, 34(5), 23-29.

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Maines, B., & Robinson, G. (2010). *The Support Group Method training pack: Effective anti-bullying intervention*. London: Sage.

Marini, Z., Dane, A., Bosacki, L., & Ylc–Cura. (2006). “Direct and indirect bully–victims: differential psychological risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization”, *Aggressive Behavior*, 32, 551–569.

Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., & Genta, M. L. (1997). “Crossnational comparison of children's attitudes”, *Aggr. Behav. Issue* 4, 23:245–257.

Menesini E, Nocentini A, Palladino BE, Frisén A, Berne S, Ortega-Ruiz R, Calmaestra J, Scheithauer H, Schultze-Krumbholz A, Luik P, Naruskov K, Blaya C, Berthaud J, Smith PK. Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 2012 Sep;15(9):455-63. doi:

10.1089/cyber.2012.0040. Epub 2012 Jul 20. PMID: 22817693; PMCID: PMC3443335.

Miller, G. (1994). "School violence mini-series: impressions and implications", *School Psychology Review*, 23, 257-256.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). "Teachers' understanding of bullying", *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738.

Monks, C., Ruiz, R. O., & Val, E. T. (2002). "Unjustified Aggression in Preschool", *Aggressive Behavior*, 28, 458–476.

Mooij, T. (1998). "Public – class determinants of aggressive and victim behavior in pupils", *British Journal of Educational Psychology*, 68, 373-385.

Nakamoto, J. and Schwartz, D. (2010), Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19: 221-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). "Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Nickerson, A. B., D. Mele, and K. M. Osborne-Oliver (2010), Parent-child relationships and bullying, in S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*, New York & London, Routledge, pp. 187-197.

O'Connell, P., Pepler, D. and Craig, W. (1999). "Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention", *Journal of Adolescence*, vol.22, pp.437-452.

O'Moore, A.M. & Hillery, B. (1989). "Bullying in Dublin schools", *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

O'Moore, A.M., Kirkham, C. & Smith. (1998). "Bullying in Schools in Ireland: A Nationwide Study", *Irish Educational Studies*, 17, 255 – 271.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (Electronic Version). Washington, DC, New York: Hemisphere, distributed solely by Halsted Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* (Understanding Children's Worlds), Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26 (2), 331-359.

Olweus Bullying Prevention Program (2007α). *What is Bullying?* Hazelden

Foundation.

Oliveus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

Oppenheim, A. (1992), Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement, Pinter Publishers, London.

Ortega, R., & Smith, P. (2001). The Seville project against school violence: An educational intervention model of an ecological nature. Ten approaches in Europe, 143-162. Paris: ESF.

Paik H, Comstock, G. (1994). "The effects of television violence on antisocial behaviour. A metaanalysis", Commun Res, 21: 516-546.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). "Bullying among primary school children in Athens, Greece", Educational Psychology, 21(2), 167-175.

Paul, Simone & Smith, Peter & Blumberg, Herbert. (2012). Revisiting Cyberbullying in School Using the Quality Circle Approach. School Psychology International. 33. 492-504. 10.1177/0143034312445243.

Pearce, J. (1998). "Practical approaches to reduce the impact of bullying", Arch Dis Child, 79:528-531(Dec).

Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively, In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions be? (pp. 307–324). New York, NY: Cambridge University Press.

Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). "An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools", Canadian Journal of Community Mental Health, 13, 95–110.

Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). "Social behavior and peer relationships of victims, bully- victims and bullies in kindergarten, The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 47, 165-176.

Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 31(1), 13-32.

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). "Victims of peer aggression".

Developmental Psychology, 24, 807-814.

Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). "Peer perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors". *Child Development*, 61, 1310-1325.

Peskin, M. F., Tortolero, S. R. and Markham, C. M. (2006) "Bullying and Victimization Among Black and Hispanic Adolescents", *Adolescence* 41: 467-84.

Report to Congress. (1978). Violence Schools - Safe Schools: The safe school study

report to Congress, στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Raskauskas, J., Gregory, J.E., Harvey, S.T., Rifshana, F., & Evans, I.M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52, 1 - 13.

Raskauskas, Juliana; Modell, Scott Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students with Disabilities TEACHING Exceptional Children, v44 n1 p60-67 Sep-Oct 2011

Riebel, J., Jager, R. S., & Fischer, U. C. (2009). "Cyber-bullying in Germany- an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies", *Psychology Science Quarterly*, 51, 298-314.

Rigby, K., (1993). "School Children's Perceptions of Their Families and Parents as a Function of Peer Relations", *Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513.

Rigby, K. (1996) *Bullying in schools and what to do about it*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Μετάφραση: Δόμπολα, Β.

Επιστημονική Επιμέλεια: Γιοβαζολιάς, Α. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός:*

Σύγχρονες Απόψεις. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Rigby, K. (2003). "Addressing Bullying in schools: theory and practice". *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 259, 1-6.

Rigby, K. (2003a). "Bullying in schools and what to do about it", London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1),19-26.

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about it*, Revised and updated, ACER Press, Victoria Australia.

Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce*

- Bullying at School, USA: Blackwell Publishing.
- Rivers, I & Smith P. K. (1994) "Types of bullying behaviour and their correlates", *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). "I h8 u": findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671.
- Roseth, C.R., & Pellegrini, A.D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in - 26 - preschool and middle school: Some empirical comparison, In E. Vernberg, & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization*. New York: Oxford University Press.
- Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. (1996). "Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group", *Aggr Behav* 22:1–15.
- Salmivalli, C. (2010). "Bullying and the peer group: A review", *Aggression and Violent Behavior*, 15112–15120.
- Sapouna, M. (2008) "Bullying in Greek primary and secondary schools", *School Psychology International*, 29 (2), 199-213.
- Schwind, H.D., (1998). *Gewalt an der Schule am Beispiel Bochum*, Mainz: Weisser Ring.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school—A practical handbook for teachers*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203425503
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Taylor & Frances/Routledge.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Taylor & Frances/Routledge.
- Schwind, H. D., Roitsch, K., & Gielen, B. (1999). Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen, In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (eds). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Weinheim/München: Juventa, 81-100.
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C.A.: SAGE Publication.

- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). "Long before It Hurts? An Investigation into Long-Term Bullying", *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Singer MI, Miller DB, Guo S, Flannery DJ, Frierson T, Slovak K. (1999). "Contributors to violent behavior among elementary and middle school children", *Pediatrics*: 104 (4 pt 1): 878-84.
- Slater MD, Henry KL, Swaim RC, Anderson LL. (2003). "Violent media content and aggressiveness in adolescents: a downward spiral model", *Commun Res*, 30: 713-36.
- Smith P., Sharp S., (1994), *School Bullying, Insights and Perspectives*, Routledge, London and New York.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1994). «What causes age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied», *Educ. Res.*, 41, 267-285.
- Smith, P.K., et al. (1998). Definitions of bullying related terms from children in different cultures, Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε σε εκδήλωση πρωτοβουλίας «Connect» του Ηνωμένου Βασιλείου.
- Smith, P.K. (1999). Nature and prevention on Bullying, Objectives and Progress. Net Work Project. Paper distributed at: IX European Congress on Developmental Psychology, Σπέτσες.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). "Bullying in schools: lessons from two decades of research", *Aggressive Behavior*, 26,1-9.
- Smith, P. K, Cowie, H, Olafsson, R.F., Liefhoghe, AP., Almeida, A., Araki, H , del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olafsson, RP., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., Tomasson, H., Wenxin, Z. (2002). "Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, 73(4), 1119-1131.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*, London and New York: Routledge Falmer.
- Smith, P.K. (2012). Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δελιγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Εκδ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σελ. 17-44). Αθήνα: Gutenberg.
- Smith P., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith PK, Ananiadou K, Cowie H. Interventions to Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2003;48(9):591-599. doi:10.1177/070674370304800905

Shetgiri R, Lin H, Avila RM, Flores G. Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *Am J Public Health*. 2012 Dec;102(12):2280-6. doi: 10.2105/AJPH.2012.300725. Epub 2012 Oct 18. PMID: 23078471; PMCID: PMC3519332.

Spera, C. (2005). "A review of relationships among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement", *Educational Psychology Review*, 17, 2, 125–146.

Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in Junior School, In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-57). London: Trentham Books Limited.

Stockdale, M.S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P.D. (2002). "Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying". *American Journal of Health Behavior*, 26, 266-277.

Sutherland, E. H. (1983) *White collar crime*, Yale University Press, New Haven, London, (Dryden Press, N.Y., 1949). *Behavio*, 26(3):277-87.

Paul, S., Smith, P., & Blumberg, H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33, 492–504, doi: 10.1177/0143034312445243.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What it Looks Like and How to Manage It*. London: Paul Chapman Publishing.

Tattum, D., & Tattum, E. (1992). Bullying: A whole-school response. In N. Jones, & E. Jones (Eds.), *Learning to behave: Curriculum and whole school management approaches to discipline* (pp. 67-84). London: Kogan Page.

Robert Thornberg Linda Wänström Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis *Social Psychology of Education* <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>

Tokunaga, RS. (2010). "Following you Home from School: A Critical review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization", *Computers in Human*

Twyman KA, Saylor CF, Saia D, Macias MM, Taylor LA, Spratt E. Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *J Dev Behav Pediatr*. 2010 Jan;31(1):1-8. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181c828c8. PMID: 20081430.

Vernberg, & B. Biggs (2010). *Preventing and Treating Bullying and Victimization*, New York: Oxford University Press.

Ylva Bjereld, Lilly Augustine and Robert Thornberg *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 119, issue C

Walsh, M. E., & Galassi, J. P. (2002). "An introduction: Counseling psychologists and schools", *The Counseling Psychologist*, 30(5), 675-681.

Whitney, I., Smith, P.K. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools", *Educational Research*, 35(1): 3-25.

Wolff, S. (1985). Non delinquent disturbance of conduct. In Rutter, M., & Hersov, L. (Eds.). *Child and Adolescent Psychiatry: Modern approaches*. Oxford: Blackwell Scientific.

World Health Organization, (1999). Report of the consultation on child abuse prevention, W.H.O., Geneva, 29-31 March 1999, Geneva, W

Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. (2000). Examining the social environment of middle school students who bully. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.

Forsberg, Eva & Hortlund, Torbjörn & Malmberg, Kristina. (2016). The Assessment Culture of School Leadership. *Nordic Studies in Education*. 35. 141-158. 10.18261/issn.1891-5949-2016-02-05.

Fromm-Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry*, 22, 1-15.

Jaana Juvonen and Sandra Graham *Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims* *Annu. Rev. Psychol.* 2014. 65:159–85

Gazelle, H., & Ladd, W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesisstress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.

- Giorgi, A. (1985). Phenomenology and psychological research. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., & Nelson, D. A. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 73-81.
- Husserl, E. (1977). *Cartesian meditations*. (Dorian Cairns, Trans.). The Hague: Martinus Nijhoff.
- George Berguno, Penny Leroux, Katayoun McAinsh, and Sabera Shaikh 498
- Jaspers, K. (1970). *Philosophy* (Vol. 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Klein, M. (1990). *Envy and gratitude and other works*. London: Virago.
- Kosciw, J.G., Bartkiewicz, M., & Greytak, E.A. (2012). Promising Strategies for Prevention of the Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *The prevention researcher*, 19, 10-13.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 395-415
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the

development of children's psychological adjustment problems. *Child*

Development, 74, 1344-1367.

Margalit, M., & Ben-Dov, I. (1995). Learning disabilities and social environments:

Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence.

International Journal of Behavioural Development, 18, 519-536.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.

Moustakas, C. E. (1961). *Loneliness*. New York: Prentice Hall.

Olthof, T. & Goossens, Frits & Vermande, Marjolijn & Aleva, Liesbeth & van der Meulen, Matty. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology*. 49. 339-59. 10.1016/j.jsp.2011.03.003.

Pellegrini, A. D. & Long, J. A. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school.

British Journal of Developmental Psychology, 20, 259-280.

Polanin, J.R., Espelage, D.L., & Pigott, T.D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41, 47 - 65.

Renshaw, P., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.

Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2018). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24, 185 - 198.

Rey, R.D., & Ortega, R.L. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 8, 39-50.

Rodkin PC, Espelage DL, Hanish LD. A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *Am Psychol*. 2015 May-Jun;70(4):311-21. doi: 10.1037/a0038658. PMID: 25961312.

Rokach, A., Bacanli, H., & Ramberan, G. (2000). Coping with loneliness: A crosscultural comparison. *European Psychologist*, 5, 302-311.

Rokach, A., & Neto, F. (2000). Coping with loneliness in adolescence: A crosscultural study. *Social Behavior and Personality*, 28, 329-342. Sentse M, Dijkstra JK, Salmivalli C, Cillessen AH. The dynamics of friendships and victimization in adolescence: a longitudinal social network perspective. *Aggress Behav*. 2013 May-Jun;39(3):229-38. doi: 10.1002/ab.21469. Epub 2013 Feb 27. PMID: 23446945.

Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9, 201-205. Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2020). Coolness and social vulnerability: Swedish pupils' reflections on participant roles in school bullying. *Research Papers in Education*, 35, 603 - 622.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salmivalli, C., Voeten, M.J., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668 - 676.

Sentse M, Kiuru N, Veenstra R, Salmivalli C. A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability over time. *J Youth Adolesc*. 2014 Sep;43(9):1409-20. doi: 10.1007/s10964-014-0129-4. Epub 2014 Apr 22. PMID: 24752280.

Schutz, A. (1997). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25 (2), 97-107.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, 70, 344-353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>

Steyerberg EW, Vickers AJ, Cook NR, Gerds T, Gonen M, Obuchowski N, Pencina MJ, Kattan MW. Assessing the performance of prediction models: a framework for traditional and novel measures. *Epidemiology*. 2010 Jan;21(1):128-38. doi: 10.1097/EDE.0b013e3181c30fb2. PMID: 20010215; PMCID: PMC3575184.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>

Terrell, F., Terrell, I., & Von Drashek, S. R. (2000). Loneliness and fear of intimacy among adolescents who were taught not to trust strangers during childhood.

Adolescence, 35, 611-617.

Toblin, R.L., Schwartz, D., Gorman, A.H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social–cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying☆. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.

Topp CW, Østergaard SD, Søndergaard S, Bech P. The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychother Psychosom*. 2015;84(3):167-76. doi: 10.1159/000376585. Epub 2015 Mar 28. PMID: 25831962.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal behavior and mental health: CBMH*, 21 2, 80-9.

Van Den Berg, J. H. (1993). A different existence: Principles of phenomenological

Psychopathology. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

van Noorden TH, Haselager GJ, Cillessen AH, Bukowski WM. Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *J Youth Adolesc*. 2015 Mar;44(3):637-57. doi: 10.1007/s10964-014-0135-6. Epub 2014 Jun 4. PMID: 24894581.

Veenstra R, Lindenberg S, Munniksma A, Dijkstra JK. The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Dev.* 2010 Mar-Apr;81(2):480-6. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x. PMID: 20438454.

Witvliet, C.V.O., DeYoung, N.J., Hofelich, A.J., and DeYoung, P.A. (2011). Compassionate reappraisal and emotion suppression as alternatives to offense-focused rumination: Implications for forgiveness and psychophysiological well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 286-299.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <https://www.skolporten.se/>

Halnon, Karen & Heatherton, Todd & Kleck, Robert & Hebl, Mikki & Hull, Jay. (2001). The Social Psychology of Stigma. *Contemporary Sociology*. 30. 484. 10.2307/3089335.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 17. Chicago: University of Chicago Press.

Ersilia Menesini & Christina Salmivalli (2017) Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22:sup1, 240-253, DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740

Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S.H. (2006). Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools. *Psychological Science*, 17, 393 - 400.